Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270506
Centre d'intérêt: 912

Alpha 80 : [recueil de textes] / ss la dir. de Jean-Paul Hautecoeur. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, d.l. 1982.
v, 270 p. : ill. ; 26 cm.

Comprend du texte en anglais. Code: 38-1205. Comprend des bibliographies. Dépouillement: Du blanchissage à la couleur : l'alphabétisation scolaire en question / Jean-Paul Hautecoeur -- Les contenus de l'alphabétisation / Gisèle Painchaud -- L'alphabétisation à Pointe St-Charles / Micheline Laperrière, Serge Wagner -- Quart monde et alphabétisation / Etienne Boespflug -- Alphabétisation et développement / The Non Formal Education Information Center -- Situation des enfants en Haïti, année 1979 / Adeline Chancy -- Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire / Collectif -- L'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal / Emile Ollivier -- La lettre à la famille : une situation d'apprentissage pour les immigrants haïtiens analphabètes / Adeline Chancy -- Une expérience d'alphabétisation dans le milieu immigrants adultes / Aloyse Freitag, Doris Weber -- Télévision et alphabétisation dans une perspective québécoise / Robert Saucier -- La BBC dans la campagne nationale d'alphabétisation en Grande-Bretagne / Neil Barnes -- Télévision et politique de l'alphabétisation au Québec / Jean-Paul Hautecoeur -- Journal de voyage / Louise Lépine.

ISBN 2-550-04697-8

Cote Dewey: 379.24'09714/A456 Cote LC: LC/154.2/.Q3

Descripteur(s): *Alphabétisation *Analphabétisme *Immigrant *Méthode d'enseignement *Télévision éducative *Education populaire *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Grande-Bretagne *Haïti

Les quatorze textes de ce recueil ont été réunis à l'occasion du deuxième Séminaire québécois sur l'alphabétisation (1980). Ces articles, qui sont à situer dans un mouvement de relance de l'éducation populaire et d'interventions en alphabétisation, se caractérisent par leur souci de la situation concrète de l'analphabète qui vient reléguer au second plan les réflexions de nature théorique et abstraite. Ils sont regroupés en quatre dossiers: 1. des réflexions pour une problématique générale de l'alphabétisation; 2. l'éducation des immigrants haïtiens; 3. les méthodes et stratégies d'alphabétisation; 4. l'usage de la télévision en alphabétisation. Le document présente aussi le journal de voyage d'un groupe d'alphabétiseurs québécois en France.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270506
Centre d'intérêt: 912

Alpha 80 : [recueil de textes] / ss la dir. de Jean-Paul Hautecoeur. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, d.l. 1982.
v, 270 p. : ill. ; 26 cm.

Comprend du texte en anglais. Code: 38-1205. Comprend des bibliographies. Dépouillement: Du blanchissage à la couleur : l'alphabétisation scolaire en question / Jean-Paul Hautecoeur -- Les contenus de l'alphabétisation / Gisèle Painchaud -- L'alphabétisation à Pointe St-Charles / Micheline Laperrière, Serge Wagner -- Quart monde et alphabétisation / Etienne Boespflug -- Alphabétisation et développement / The Non Formal Education Information Center -- Situation des enfants en Haïti, année 1979 / Adeline Chancy -- Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire / Collectif -- L'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal / Emile Ollivier -- La lettre à la famille : une situation d'apprentissage pour les immigrants haïtiens analphabètes / Adeline Chancy -- Une expérience d'alphabétisation dans le milieu immigrants adultes / Aloyse Freitag, Doris Weber -- Télévision et alphabétisation dans une perspective québécoise / Robert Saucier -- La BBC dans la campagne nationale d'alphabétisation en Grande-Bretagne / Neil Barnes -- Télévision et politique de l'alphabétisation au Québec / Jean-Paul Hautecoeur -- Journal de voyage / Louise Lépine.

ISBN 2-550-04697-8

Cote Dewey: 379.24'09714/A456 Cote LC: LC/154.2/.Q3

Descripteur(s): *Alphabétisation *Analphabétisme *Immigrant *Méthode d'enseignement *Télévision éducative *Education populaire *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Grande-Bretagne *Haïti

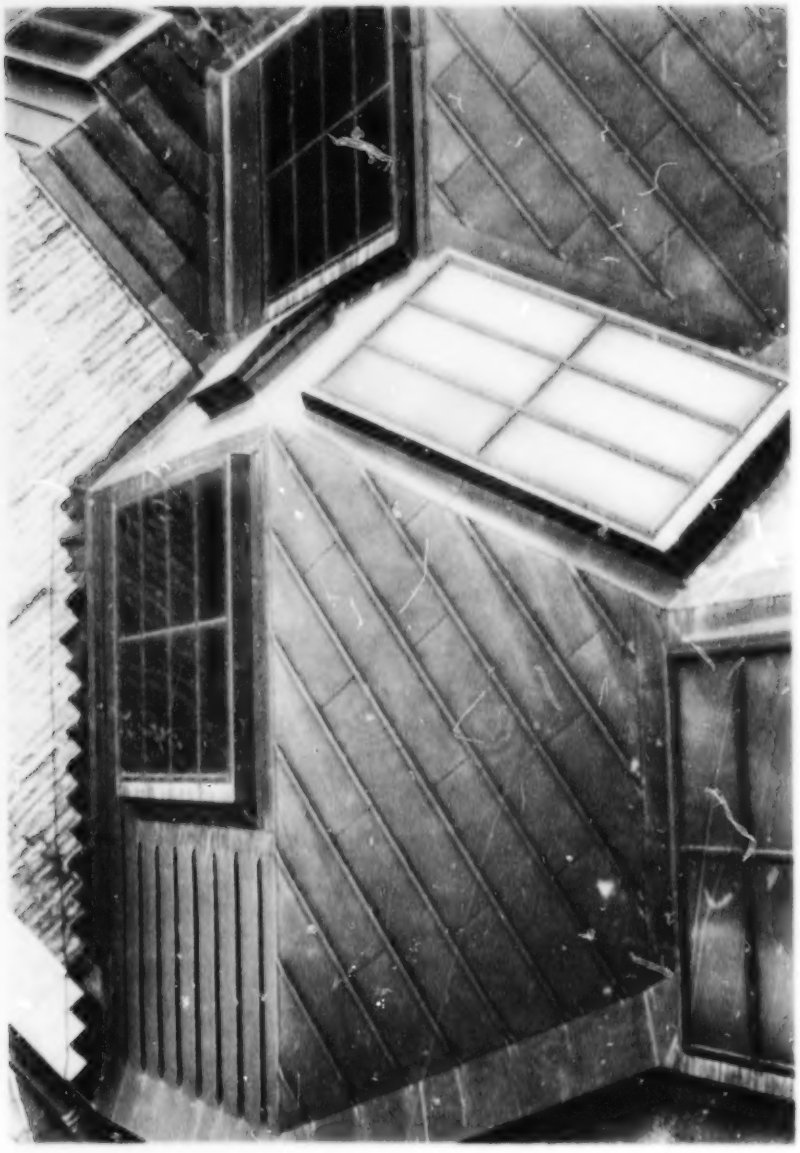
Les quatorze textes de ce recueil ont été réunis à l'occasion du deuxième Séminaire québécois sur l'alphabétisation (1980). Ces articles, qui sont à situer dans un mouvement de relance de l'éducation populaire et d'interventions en alphabétisation, se caractérisent par leur souci de la situation concrète de l'analphabète qui vient reléguer au second plan les réflexions de nature théorique et abstraite. Ils sont regroupés en quatre dossiers: 1. des réflexions pour une problématique générale de l'alphabétisation; 2. l'éducation des immigrants haïtiens; 3. les méthodes et stratégies d'alphabétisation; 4. l'usage de la télévision en alphabétisation. Le document présente aussi le journal de voyage d'un groupe d'alphabétiseurs québécois en France.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

ALPHA 80

sous la direction de
Jean-Paul Hautecoeur



E D U Q 8270506

ALPHA 80

sous la direction de
Jean-Paul Hautecoeur

La photo de la page couverture est réalisée par
André Mathieu, sculpteur.

● Le cercle, c'est un système dont on veut sortir.

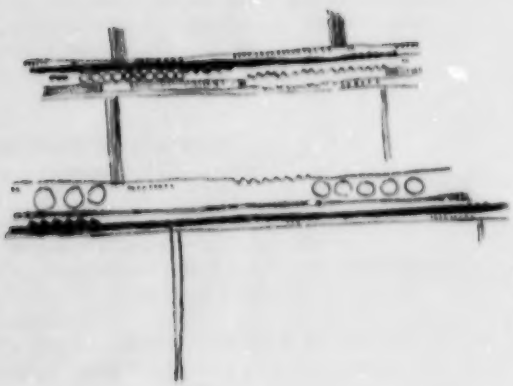
■ Le carré, c'est un système qu'on veut transformer.

▲ Le triangle, c'est un système dont on veut trouver la profondeur.

«Triangulations polyvalentes»
mai '80

ISBN 2-550-04697-8

Dépôt légal: premier trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec



Ont contribué à la réalisation de cet ouvrage, outre les auteurs,

Carmelle Beaulieu,	*pour l'écriture*
Thérèse Lebel,	*pour la lecture*
Mira Falardeau,	*pour les caricatures inédites*
André Mathieu,	*pour les hiéroglyphes*

TABLE DES MATIÈRES

		Page
PRÉSENTATION, Jean-Paul Hautecoeur		3
DOSSIER I:	QUELLE ALPHABÉTISATION ?	21
	DU BLANCHISSAGE À LA COULEUR, L'ALPHABÉTISATION SCOLAIRE EN QUESTION, Jean-Paul Hautecoeur	25
	- Pour une sociologie de l'analphabétisme	27
	- Alternatives à l'école et innovations dans l'école	33
	- Du blanchissage à la couleur	43
	LES CONTENUS DE L'ALPHABÉTISATION, Gisèle Painchaud	51
	- Les contenus de l'alphabétisation . . .	53
	- L'alphabétisation scolarisante	55
	- L'alphabétisation dite fonctionnelle . .	57
	- L'adulte québécois inscrit au cycle primaire	61
	- Evaluation des connaissances et habiletés jugées essentielles	68
	L'ALPHABÉTISATION À POINTE ST-CHARLES, Micheline Laperrière, Serge Wagner	75
	- Une première expérience: 1968-1973 . .	79
	- Réflexions actuelles sur l'alphabétisation	85
	- Relance de l'expérience 1978	98
	- Quelques textes composés par les participants	105
	QUART MONDE ET ALPHABÉTISATION, Etienne Boespflug	113
	- Le Quart monde	115
	- Un défi	118
	- Alphabétiser ?	121

		Page
	ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT, The Non Formal Education Information Center	125
DOSSIER II:	SUR L'ÉDUCATION DES IMMIGRANTS HAÏTIENS	141
	SITUATION DES ENFANTS EN HAÏTI - Année 1979, Adeline Chancy et l'équipe du Bulletin de la Maison d'Haïti	143
	RAPPORT DE LA TABLE DE CONCERTATION SUR LES PROBLÈMES DES ENFANTS HAÏTIENS EN MILIEU SCOLAIRE, Collectif	151
	- Introduction	156
	- L'immigration haïtienne	158
	- Les conditions de vie des écoliers haïtiens	161
	- Identification des problèmes	164
	- Recommandations	169
	L'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS HAÏTIENS À MONTRÉAL, Emile Ollivier	175
DOSSIER III:	MÉTHODES ET STRATEGIES D'ALPHABÉTISATION	199
	LA LETTRE À LA FAMILLE: UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE POUR LES IMMIGRANTS HAÏTIENS ANALPHABETES, Adeline Chancy	201
	UNE EXPÉRIENCE D'ALPHABÉTISATION DANS LE MILIEU IMMIGRANTS ADULTES, Aloyse Freitag et Doris Weber	219
	- Enquête sur les besoins	222
	- Elaboration de matériel	225
	- Description des dossiers élaborés . . .	230
	- L'expérimentation	245
	- L'alphabétisation dans les COFI	250
	- En guise de conclusion	252

		Page
DOSSIER IV:	SUR L'USAGE DE LA TÉLÉVISION EN ALPHABÉTISATION	257
	TÉLÉVISION ET ALPHABÉTISATION DANS UNE PERSPECTIVE QUÉBÉCOISE, Robert Saucier . . .	259
	- L'expérience des pays en voie de développement	262
	- L'expérience américaine	266
	- L'expérience britannique	272
	- Conclusion/discussion	280
	LA BBC DANS LA CAMPAGNE NATIONALE D'ALPHABÉTISATION EN GRANDE-BRETAGNE, Neil Barnes	287
	- Conférence	289
	- Discussion	296
	TÉLÉVISION ET POLITIQUE DE L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, Jean-Paul Hautecoeur	305
JOURNAL DE VOYAGE, Louise Lépine		329
BIBLIOGRAPHIE - VIDÉOGRAPHIE		359

Extrait de Education-Québec, Vol 9, n° 3, déc. 79

PRÉSENTATION

JEAN-PAUL HAUTECOEUR

Un premier séminaire sur l'alphabétisation au Québec, ALPHA 78[1], avait été l'occasion de la publication d'un recueil d'articles qui parut sous le même titre[2]. Cette publication, d'abord circonstantielle, se donnait pour objectif immédiat de faire connaître aux participants du séminaire le champ, limité mais déjà diversifié et controversé, des réflexions sur les pratiques d'alphabétisation. Mais on souhaitait aussi, par sa diffusion, élargir le public intéressé par ce sujet encore marginal, élargir le champ des questions et des problèmes qu'il posait, également susciter de nouvelles interventions, soit la recherche d'alternatives à l'alphabétisation primaire caractérisée surtout par la réduction méthodologique.

Ce premier recueil a été réédité plusieurs fois. L'expérience a montré qu'un tel lieu de convergence des écritures s'imposait, en même temps pour faire connaître les nouvelles approches et expérimentations en alphabétisation, ainsi que les réflexions exploratoires ou critiques qu'elles pouvaient provoquer, mais aussi pour sa fonction plus symbolique d'animation, de dynamisation, de provocation d'un terrain qui risquait prématurément la sclérose de la spécialisation pédagogique. De plus, la diffusion de ces écritures au Canada et à l'étranger a ouvert des opportunités d'échanges divers, découvert une solidarité militante extranationale et suscité des premières expériences de coopération pratique.

Il fallait donc continuer, récidiver, améliorer. La suite fut énormément facilitée grâce à la collaboration entière du "terrain" et de celle de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), en particulier du Service de recherche et développement.

---

1 ALPHA 78, Compte rendu du séminaire, préparé par Jean-Paul Hautecoeur, MEQ-DGEA-SEP, Québec 1979.

2 ALPHA 78, Recueil de textes, préparé par Jean-Paul Hautecoeur, MEQ-DGEA-SEP, Québec, 1978.

Une première expérience personnelle de recherche, d'écriture et d'édition, aussi intéressante qu'elle fut, avait démontré les limites de l'aventure solitaire. De la recherche observation-documentation-agitation homogène et egogène, il fallait passer à la recherche action-participation hétérogène, multiple, collective. D'autant plus que les interventions se multipliant et se diversifiant, il devenait de plus en plus difficile, de l'extérieur, de les suivre attentivement, de les comprendre, donc de les comparer et d'en rendre compte. Sur le terrain même, des initiatives de recherche-action se développaient, des équipes d'alphabétisation faisaient entrer méthodiquement recherche et écriture dans leurs activités ou intégraient des universitaires pour la recherche comme pour l'action pédagogique quotidienne. Si bien que maintenant, des textes finis arrivent sans qu'il soit nécessaire de "passer des commandes" ni de travailler à leur rédaction. Cela donne des textes actuels, autonomes, entièrement différents. Pour la pratique globale de l'alphabétisation, la dualité théorie/pratique ou pensée/action réunie en une praxis intégrée, fait avancer par bonds les expérimentations et leurs résultats[1].

C'est une autre collaboration précieuse qui s'est progressivement construite à la Direction de l'éducation des adultes du ministère de l'Education, pour le travail technique de l'édition mais surtout pour l'autonomie sauvegardée à la recherche et à ses propres orientations, par ailleurs diversement critiquées. Des subventions de recherche ont été accordées depuis trois ans à des commissions scolaires et à des groupes autonomes. Une partie du secrétariat du Service de recherche et développement a été mobilisée presque en permanence pour l'édition, la distribution et la correspondance. Progressivement, une petite équipe est passée du stade artisanal au stade semi-professionnel dans le travail

---

1 *Cf. SAINT N-A RIVE, Alphabétiser en créole, MEQ-DGEA, Québec, 1981; Micheline Laperrière et Serge Wagner, L'alphabétisation à repenser, Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, 1980; Pratiques d'alphabétisation (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, Québec, 1981.*

de l'édition, avec un minimum de recours professionnel à l'extérieur du ministère. Les ressources, les possibilités d'un super organisme comme le ministère de l'Education sont certes, énormes. Les utiliser adéquatement, rapidement et simplement, sans soulever de discussions ou de controverses stériles, est chose moins évidente pour qui connaît le maelström. Bref, l'aventure a été possible et passionnante, et tant qu'elle le restera le travail pourra se poursuivre...

* * *

ALPHA 80 est la réédition d'une publication préparée, comme la première, à l'occasion d'un deuxième séminaire québécois sur l'alphabétisation[1]. La première version, qui comprenait deux tomes, avait été tirée à un nombre réduit d'exemplaires pour les besoins spécifiques du séminaire. C'est le premier tome qui est réédité ici sous le même titre. Le deuxième tome a été supprimé dans sa version originale. Il sera remplacé par un ouvrage plus volumineux sous le titre: Pratiques d'alphabétisation.

Il peut être utile de resituer les textes présentés ici dans le contexte du Séminaire ALPHA 80 sur l'alphabétisation populaire, un événement qui n'était pas une simple suite à ALPHA 78, mais qui visait à rassembler pour la première fois les groupes autonomes engagés dans l'alphabétisation. Je cite un extrait de l'introduction au compte rendu du séminaire:

---

1 Cf. ALPHA 80, Compte rendu du Séminaire, préparé par J.-P. Hautecoeur, MEQ-DGEA, Québec, 1981.

"Une orientation essentielle - que nous n'avons cessé d'appuyer depuis 1978 - du plan de développement était le soutien accru aux organismes volontaires qui font de l'alphabétisation populaire, complément (ou substitut) nécessaire et irremplaçable des institutions d'Etat d'éducation des adultes[1]. Inutile d'insister sur les difficultés, les déboires et les avatars de l'application d'une telle volonté au sein de l'appareil. Le projet de tenir un séminaire sur l'alphabétisation populaire est issu de cette volonté de voir traités également organismes volontaires et commissions scolaires dans le support de l'Etat aux activités d'alphabétisation. Devant la croissance des "groupes Alpha" autonomes, donc des demandes budgétaires, à l'expérience des divers blocages de l'appareil en réponse aux demandes de financement de ces organismes, face à la nécessité d'un statut renforcé à l'alphabétisation populaire qui supposait sur le terrain rassemblement, organisation et consensus minimum, susciter un événement du type ALPHA 78 nous est apparu impératif, d'autant plus que la quinzaine d'organismes anciennement et nouvellement engagés dans le champ de l'alphabétisation populaire n'avaient jamais eu l'occasion de se rassembler".

"Proposer cette occasion aux organismes autonomes, c'était donc en même temps s'attendre à ce que l'alphabétisation populaire se donne une définition ou une identité explicite, collective, qu'elle s'impose symboliquement et politiquement dans le champ de l'éducation des adultes, qu'elle fasse connaître publiquement ses principales revendications qui n'ont pas les mêmes chances d'accès aux réseaux d'information dominants que les messages des institutions officielles d'éducation. Si ce genre d'initiative émanant d'un ministère n'est pas des plus orthodoxes, elle se justifiait néanmoins par les difficultés d'application des priorités dans le développement de l'alphabétisation, difficultés qu'il était devenu utile de faire connaître et surtout nécessaire de surmonter".

"D'autres "raisons" s'ajoutaient à ces objectifs stratégiques, qui peuvent être plus ou moins importantes suivant d'autres attentes et d'autres points de vue:

---

1 *Voir Jean-Paul Hautecoeur, Pour le développement de l'alphabétisation au Québec, MEQ-DGEA, 1979, p. 40-41.*

des liens à établir, à cette occasion, avec des organismes analogues qui oeuvrent au Canada et à l'étranger; des liens à renforcer, au Québec même, entre divers acteurs de l'éducation populaire, par exemple les organismes ethniques, les organismes à services multiples et les "groupes Alpha"; des problématiques ou des thématiques à défricher, à explorer, à approfondir; des points de vue ou des positions à mettre en situation de confrontation pour que s'"éclairoissent" un ou des champs de forces; des acteurs extérieurs à sensibiliser, etc.".

La plupart des articles du présent recueil sont à situer dans un mouvement de relance de l'éducation populaire et d'interventions en alphabétisation. Ils ont généralement en commun une approche plus globale et plus critique que ce que l'on entend habituellement par alphabétisation formelle, scolaire ou institutionnelle. Ce recueil est une suite d'escales, là où des traces écrites ont été laissées, dans cette aventure de recherche de pratiques alternatives ou transversales d'alphabétisation qu'on peut rassembler sous le généreux générique de "populaires".

On cherchera en vain une unanimité immédiate des auteurs autour de cette notion d'alphabétisation populaire. Un subterfuge commode pourrait consister à durcir l'opposition entre une alphabétisation scolaire et une alphabétisation populaire. Même si la distinction renvoie à des différences objectives (de pratiques, d'idéologies, de personnels, de publics, de rapports à l'Etat, etc.) elle ne suffit pas à doter la secorde d'une quelconque unité affirmative qui afficherait le fini d'une théorie satisfaite. Pas de dogme. Pas de grand rassemblement militant derrière la déesse Alpha, rouge, bleu ciel ou noire. Avant tout, des interrogations, des observations réelles, des regroupements, des essais, des expériences, beaucoup de travail avec les moyens du bord, énormément d'enthousiasme, une nécessaire complicité ou alliance de classes dans la lutte - et la fête - contre l'analphabétisme que l'on saisit de plus en plus clairement dans un ensemble de

réclusions culturelles et sociales et non plus dans l'isolement d'une carence scolaire/linguistique.

Dans une conférence, Serge Wagner précisait ainsi les enjeux d'une alphabétisation populaire:

> *"Le défi initial, c'est précisément d'élaborer un processus d'alphabétisation qui tienne compte de la réalité de l'analphabétisme, qui apporte des éléments de solution aux problèmes et aux besoins vécus par les analphabètes, qui n'escamote aucune des dimensions que relève l'analyse de l'analphabétisme...*
>
> *Cette alphabétisation se situe dans une perspective d'appropriation du savoir (de la parole) et du pouvoir par les couches populaires. Plus spécifiquement, nous fixerions trois dimensions/finalités à cette alphabétisation populaire:*
>
> *1) l'alphabétisation est un processus d'acquisition, d'appropriation des outils culturels de la langue (parlée, lue et écrite) par les groupes sociaux qui en sont exclus;*
>
> *2) le travail sur la langue conduit à poser le rapport entre celle-ci et le réel: l'alphabétisation est en même temps occasion de réfléchir/comprendre/dire la réalité;*
>
> *3) dans ce processus de relation au réel, l'alphabétisation devrait faciliter l'adaptation critique et répondre ainsi aux besoins concrets d'insertion sociale"*[1].

---

1 *Serge Wagner, "L'alphabétisation populaire", ALPHA 80 - Compte rendu du séminaire, op. cit., p. 24.*

S'il est une constante parmi tous ces textes, elle est dans une démarche plutôt que dans un contenu explicite. Et cette démarche consiste à interroger concrètement, non plus l'analphabétisme comme universel abstrait, mais les individus et les groupes analphabètes dans leurs histoires, leurs positions sociales, leurs environnements, leurs pratiques, leurs désirs. Elle consiste à fabriquer des situations, des stratégies, des lieux, des instruments, des outils et surtout des solidarités, non plus pour un renforcement de la soumission aux grandes puissances qui commandent les échanges réels et symboliques, à commencer par les échanges linguistiques, mais bien pour changer l'ordre de ces rapports, en commençant par les dévoiler, les déchiffrer, les comprendre et en passant nécessairement par le désir, puis par la volonté de les changer. Comme le dit E. Boespflug du Mouvement Quart Monde, ce défi est un "pari déraisonnable". D'aucuns se laisseront avoir par la "raison", d'autres encore lâcheront en cours de route. Mais peu importe ici le degré de la performance dans la transgression: que ce soit seulement pour la "survie" ou que ce soit pour la libération culturelle radicale et inconditionnelle (!), la démarche demeure fondamentalement la même. On part de droits théoriques universels, droits des individus et droits de collectivités; on découvre que certains droits élémentaires, dont celui à l'éducation et au savoir, sont refusés et refoulés d'une façon constante et non pas accidentelle; on cherche à comprendre les mécanismes de l'exclusion, ceux du refoulement et de leur transmission, autant par la recherche historique que par les rencontres et les échanges réels; on entame la critique des pratiques dominantes de l'instruction et de la relégation instructive et, ce faisant, on cherche et on engendre des alternatives organiques d'action culturelle; on s'essaie, on crée des approches, des rencontres, des échanges, des méthodes, des outils avec des morceaux neufs ou de récupération; on expérimente, on abandonne, on change, on s'autocritique, on fête, on recommence si la subvention est renouvelée; on génère ses propres compétences, on les partage, on les échange, on les mesure aux résultats visibles, promis ou compromis; on raconte

sa propre expérience, on l'écrit si possible, on assemble puis on se rassemble, en séminaire, on crée finalement un rassemblement des groupes populaires d'alphabétisation, un bulletin de liaison, etc.

C'est donc en rapport avec ce mouvement transversal d'alphabétisation au Québec qu'ALPHA 80 a été conçu. Certains textes ont déjà été publiés séparément. Au stade actuel de la recherche, de la mobilisation sur le sujet et de la production d'écritures, il était très difficile de ne rassembler que des inédits. D'ailleurs, notre ambition ne visait prioritairement ni l'exclusivité, ni l'inédit comme c'est le cas pour les revues spécialisées commerciales. L'objectif principal était de rassembler, avec un minimum d'unité et de qualité, tous les écrits témoignant de la recherche actuelle sur l'alphabétisation populaire au Québec et, si possible, certains textes étrangers qui pouvaient avoir une affinité intime avec les recherches qui se font ici. Si ces derniers ne sont pas nombreux, c'est que la liaison avec les expériences étrangères n'en est qu'à ses débuts. Il faudra la poursuivre, l'étendre et la consolider.

* * *

Quatre dossiers composent ce volume: des réflexions pour une problématique générale de l'alphabétisation; un dossier sur les problèmes d'éducation des immigrants et migrants haïtiens; un dossier plus méthodologique sur des questions et expériences d'apprentissage; un dossier, déjà publié, mais non intégralement, dans Le grain de sel, sur l'usage de la télévision en alphabétisation. Enfin, un journal de voyage d'un groupe d'alphabétiseurs québécois en France, journal personnel de Louise Lépine qui a entre autres intérêts de souligner comment alphabétisation peut signifier contrainte et même domestication.

Dans le premier dossier, J.-P. Hautecoeur et Gisèle Painchaud abordent, de deux points de vue différents, la question de l'alphabétisation scolaire. Le premier, à partir de l'observation de tentatives d'innovations en milieu institutionnel, questionne les possibilités réelles de conversion de pratiques scolaires en des pratiques de base qui puissent être globalement adaptées aux réalités sociologiques des individus et des milieux analphabètes. Partant d'une compréhension sociale, culturelle et économique de l'analphabétisme, ce qui suppose aussi une analyse politique de ses causes, la critique d'une alphabétisation conduite par l'appareil idéologique d'Etat qu'est l'école laisse cependant ouverte la question des alternatives concrètes de solutions. Celles-ci seront présentées dans Pratiques d'alphabétisation.

L'article de Gisèle Painchaud met en rapport alphabétisation scolaire ou scolarisante avec alphabétisation fonctionnelle après une lecture de la littérature américaine qui élargit la compréhension de l'analphabétisme à un ensemble d'habiletés de base jugées indispensables à la vie quotidienne, publique et privée. Ici, la pragmatique de l'adaptation ou de la survivance l'emporte sur la critique du système des inégalités ainsi que sur la recherche de pratiques dissidentes, libérantes dans leur différence. Le grand intérêt de l'article est néanmoins de faire éclater la coquille du lire/écrire et compter qui demeure, dans les pratiques québécoises, la dominante réductrice avec cette conséquence qu'alphabétisation égale souvent cours de français ou de calcul, donc personnel, institution et imaginaire scolaires.

Micheline Laperrière et Serge Wagner présentent une synthèse critique de l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, expérience en deux temps: avant 1973 et depuis 1978. Chez eux, analyse et compréhension sociales de l'analphabétisme sont déterminantes: "ne pas isoler l'analphabétisme", le resituer dans un complexe de rapports de classes dont on signale les effets dans la langue, dans les idéologies, dans l'école, le travail, la santé, l'habitation, le

droit, l'imaginaire. L'alphabétisation cherche à être une pratique globale de réappropriation méthodique des droits individuels et collectifs élémentaires par le moyen du langage (parole, écriture, pensée). Langage comme pratique sociale, donc incarnée dans une expérience, dans un contexte, dans une histoire réelle et non plus sous la dépendance aux grandes puissances quotidiennes, en particulier la domination idéologique. Par les exercices d'alphabétisation, commence l'inversion du "sens commun": objectivation de l'ordre établi dans et par le langage (la langue, mais surtout les rapports sociaux à la langue), déconstruction de ses mythes, puis réappropriation, reconstruction du jeu où certaines règles sont changées et où de nouveaux joueurs font leur entrée. L'expérience du Carrefour, où théorie et pratique sont mis en ménage, réactualise concrètement une problématique de l'alphabétisation inspirée de Paolo Freire qui a connu ailleurs au Québec des aventures moins heureuses.

Les deux autres textes viennent de collaborateurs étrangers. Etienne Boespflug, du Mouvement international Quart Monde, associe analphabétisme ou "illettrisme" à la culture de tout un peuple vivant radicalement en marge des réseaux publics organisés, dans "l'ignorance, l'indigence et la violence". C'est comme un sous-organisme (au sens biologique) des sociétés occidentales n'ayant reçu d'autre héritage que la misère et vivant dans l'exclusion complète: le monde des parias. L'alphabétisation de ce "peuple" est vécue, pour les militants du Mouvement qui devront partager corps et âme les conditions de vie du Quart monde, comme un "défi", un "enjeu formidable": pour "réparer cette injustice séculaire" de l'exclusion du savoir, il faut que les priorités soient "complètement renversées". L'approche de l'alphabétisation par les militants, qui "ne se considèrent pas comme des alphabétiseurs", est surtout une approche du coeur: nouer une nouvelle "solidarité" entre et avec les familles du Quart monde, "mise en oeuvre concrète d'une espérance et d'une amitié", "partager ce qu'on sait et ce qu'on a avec d'autres". La "méthode" tient dans ce précepte: "accepter de se considérer comme un ignorant..." "Pour apprendre à Jean, il faut connaître Jean", il faut aimer Jean.

Le dernier article, extrait d'une publication internationale sur l'éducation informelle et le développement, a l'intérêt panoramique de présenter un "abstract" mondial de l'alphabétisation dans toute la diversité de ses objectifs, de ses outils, de ses enjeux, de ses acteurs, de ses méthodes, de ses questions. Etrange exercice de synthèse d'informations réalisé par un esprit encyclopédique ou, plus probablement, à partir d'une mémoire électronique, qui s'adresse à un lecteur universel et qui finit par proposer des questions-recommandations universelles. A chacun de choisir et d'adapter le kit à son clocher !

Le second dossier est consacré à l'alphabétisation des Haïtiens à Montréal. Dans une communication destinée à l'origine à un public étranger, Emile Ollivier présente un tableau général des activités des trois centres haïtiens de Montréal. Les deux autres textes (A. Chancy et Collectif) ont pour sujet l'éducation des enfants, en Haïti et à Montréal. L'élargissement de la perspective, qui est encore trop peu pratiqué dans les recherches québécoises sur l'analphabétisme, met en rapport l'héritage et la succession, la reproduction des "déficits culturels". En Haïti, les structures de domination, d'exploitation et d'oppression s'exercent implacablement sur le destin de vie des enfants. L'analphabétisme fait partie d'un système qu'Adeline Chancy nomme carrément esclavage. C'est l'héritage qu'ont reçu beaucoup d'immigrants qui se présenteront peut-être un jour dans les centres d'alphabétisation de Montréal. Leurs enfants n'auront pas les mêmes "chances" d'accéder à l'école secondaire ou au CEGEP que les enfants québécois, même issus des classes pauvres. Le Rapport sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire signale les multiples problèmes d'adaptation qu'ils rencontrent dans l'école québécoise. Une enquête plus approfondie révélerait sûrement leur relégation majoritaire dans les "classes de récupération" puis leur passage obligé par le "professionnel court", finalement leur sortie avec cette caractéristique voilée mais attendue: l'analphabétisme. Devant une telle perspective que je crois objective mais qu'il resterait à confirmer, perspective culturelle qu'il faudrait

aussi resituer dans le contexte social et économique, c'est tout le dossier de l'immigration et des services offerts aux communautés culturelles qui mériterait d'être radicalement découvert, avant que ne se reproduisent ici les violentes confrontations que connaissent d'autres pays d'immigration, Etats-Unis, Grande-Bretagne et France notamment...

Le cas des Haïtiens n'est pas unique. On n'a pas encore soulevé celui des réfugiés du Sud-Est asiatique qui pourtant cache bien des problèmes, dont celui de l'analphabétisme que découvrent les commissions scolaires chargées d'enseigner le français à ces réfugiés... On n'a pas non plus affronté globalement le cas des Amérindiens et Inuit du Québec... Si l'idée d'une campagne d'alphabétisation (sélective ou de masse) est promise à s'incarner dans un avenir approché, ce qui suppose une approche politique nouvelle du problème et non simplement un élargissement des questions technologiques et technocratiques, il faudra bien traiter spécifiquement des "communautés culturelles", chercher avec elles des modes d'intervention différenciés et originaux dont il existe déjà, dans certains cas, des précédents[1].

Le troisième dossier explore, à partir de deux expériences concrètes fort différentes, des méthodes et stratégies d'apprentissage adaptées à des publics précis. Le discours abstrait à prétention universelle, caractéristique des manuels scolaires, est remplacé ici par la recherche de moyens d'apprentissage qui doivent répondre à des "besoins précis et immédiats", des problèmes concrets à résoudre, qui doivent aussi "soulever l'enthousiasme" des participants. C'est le cas de "La lettre à la famille", une expérience tentée par Adeline Chancy à la Maison d'Haïti. Cet exemple de "bricolage" pédagogique (au sens noble emprunté à la culture populaire), où culture savante - linguistique - est organiquement intégrée dans une participation culturelle,

---

[1] Cf. SAINT-ARNAUD, Alphabétiser en créole, MEQ-DGEA, Québec, 1981.

amène l'auteur à formuler un principe de base pour l'alphabétisation: "le moniteur doit avoir une bonne connaissance du pays d'origine, de la culture et des traditons (de ses acolytes) pour être en mesure de définir les besoins langagiers et y apporter des réponses".

Alayse Freitag et Doris Weber partent aussi d'une expérience avec des immigrants, mais dans le contexte des centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) qui accueillent une population hétérogène, pour un temps limité et où l'alphabétisation ne peut se donner qu'un objectif de survie. Leur épreuve consistait à construire une méthode adaptable à un public extrêmement diversifié et adapté aux contraintes de l'institution - qui sont énormes. Pour s'en tirer, il leur a fallu s'en tenir à des besoins linguistiques standard et immédiats, individualiser l'enseignement, développer surtout des stratégies de lecture globale visant "l'acquisition d'un comportement linguistique et social qui favorise l'adaptation au niveau de la communication". La fin de l'article découvre tous les aléas de l'expérience dus au contexte institutionnel, aux différences culturelles, à l'histoire de chacun des individus ou groupes. Les conclusions sont malgré tout optimistes et respectueuses de l'institution.

Le dernier dossier rassemble trois articles sur les usages éventuels de la télévision en alphabétisation. Il fallait poser et explorer la question de l'usage de la télévision en alphabétisation et, pourquoi pas, la faire exploser pour en découvrir de nouvelles. L'utilisation de la télévision avait été suggérée maintes fois par les alphabétiseurs, à des fins diverses: sensibiliser la population au phénomène analphabétisme; informer des usagers potentiels sur les services locaux d'alphabétisation, voire les inciter au retour à l'école; enseigner à distance; publiciser une campagne éventuelle d'alphabétisation... Au ministère de l'Education, cette question en était, en 1980, à l'étape d'avant-projet: le Service général des moyens d'enseignement (SGME), favorable à la télévision éducative, était prêt à inscrire à

son programme une série d'émissions d'alphabétisation à diffuser sur le réseau de l'ORTQ. Ailleurs, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis en particulier, on avait déjà expérimenté et largement utilisé la télévision, soit comme instrument direct d'éducation, soit comme déclencheur et support d'une campagne massive d'alphabétisation.

Le sujet est bien à l'ordre du jour. Il fallait cependant le situer concrètement dans le contexte québécois actuel de l'alphabétisation et, pour ce faire, partir de certaines expériences étrangères comme points de repère ou même comme "modèles" possiblement importables. C'est l'objet de ce dossier qui prend pour repère principal l'expérience de la British Broadcasting Corporation (BBC). D'autres comparaisons auraient sûrement été à propos, notamment à partir des expériences de Multi-Media et TEVEC, cette fois québécoises mais plus lointaines quant à la problématique spécifique de l'alphabétisation. Pourquoi avoir privilégié le cas BBC ? D'une part, parce que cette expérience a été menée systématiquement pendant plusieurs années et à une échelle nationale comme support à des activités d'alphabétisation, support globalement évalué comme réussi ainsi qu'en témoignent ici Robert Saucier et Neil Barnes. Mais support, et non moyen direct d'enseignement, une position qui fait consensus dans les trois articles. D'autre part, c'est une conférence de Neil Barnes à l'université de Montréal qui a incidemment renforcé notre intérêt, provoqué des questions, orienté nos comparaisons, réactualisé le dialogue (ou la controverse) avec les partisans de la télévision éducative, réanimé aussi le débat autant politique que pédagogique de l'alphabétisation.

Robert Saucier fait une lecture critique de la littérature internationale pour mieux circonscrire les possibles, dans une perspective québécoise, de l'usage de la télévision en alphabétisation. Neil Barnes relate l'expérience de la BBC à laquelle il a participé et répond aux questions d'un auditoire concerné à divers titres par l'alphabétisation au Québec. Jean-Paul Hautecoeur situe l'usage éventuel de la télévision par rapport à diverses stratégies d'alphabétisation

et d'éducation populaire, explore des scénarios possibles et prend position dans un débat qui n'est pas fini. En effet, la conclusion qui insiste sur un soutien accru du ministère de l'Education aux groupes autonomes d'alphabétisation et qui recommande une répartition moins inégale des investissements est on ne peut plus actuelle en 1981-1982.

DOSSIER I

QUELLE ALPHABÉTISATION ?

"We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the class-room
Teachers leave the kids alone,
Hey teacher leave us kids alone
All in all it's just another
brick in the wall
All on all your'e just another
brick in the wall".

Pink Floyd

DU BLANCHISSAGE À LA COULEUR: L'ALPHABÉTISATION SCOLAIRE EN QUESTION.

Jean-Paul Hautecoeur
Ministère de l'Education
Direction générale de
l'éducation des adultes

POUR UNE SOCIOLOGIE DE L'ANALPHABETISME*

En 1961, selon Statistique Canada, 13% de la population adulte du Québec avait moins de quatre années de scolarité. En 1971, 8,4%; en 1976, 7,5%. La baisse est due à l'augmentation générale de la longévité scolaire dans les dernières décades, mais aussi à la mortalité des plus âgés, qui étaient aussi les moins scolarisés. Alors que moins de 2% des adultes de moins de vingt-cinq ans avaient moins de quatre ans de scolarité, au-dessus de soixante-cinq ans on passe à 26% (entre 25 et 34 ans: 3,2%; entre 35 et 44: 6%; entre 45 et 65: 14,3%).

La plus forte disparité est linguistique ou ethnique: chez les adultes anglophones du Québec, 5,4% ont moins de quatre ans de scolarité (variation de 0,8% à 12,6% dans les commissions scolaires régionales protestantes anglophones). Chez les francophones, on passe d'une moyenne de 8% dans la métropole montréalaise à 13% en Gaspésie (variations absolues de 2,9% à 19,6%). Chez les autochtones (Amérindiens - Inuit), 55,5% déclarent avoir moins de quatre ans de scolarité et 42,8% aucune. La disparité rural/urbain est également marquée: chez les anglophones, 5,3% pour le grand Montréal et 12,6% en Gaspésie; chez les francophones, 9,7% à la CECM, 15,8% en Gaspésie et 19,6% dans l'Outaouais. Enfin, ces indices sont aussi à lire en termes de classes sociales: dans les commissions scolaires régionales localisées dans les quartiers les plus aisés, les taux sont de 0,8%, 2,9%, 4,6%; toujours dans les zones urbaines, les commissions scolaires régionales des quartiers ou banlieues pauvres, ils sont de 14 à 15%.

---

* Le texte qui suit est la seconde partie révisée d'un article paru sous le titre "Le point et ... trois petits points... sur l'alphabétisation au Québec", Revue internationale d'action communautaire, 3/43, printemps 1980, p. 111-126. Ecrit en 1979, il mériterait une mise à jour substantielle au chapitre des innovations dans l'école et des alternatives à l'école, celles-ci ayant été prolifiques durant les deux dernières années. Des publications ultérieures viendront le compléter.

Tous ces taux ne sont que des indices de sous-scolarisation et non d'analphabétisme. Il faut faire l'hypothèse que les fréquences d'analphabétisme suivront de près celles de la sous-scolarisation, en particulier en dessous de quatre années. Cependant, une enquête de 1979 auprès des inscrits aux cours de base de douze commissions scolaires régionales révélait que près de la moitié de cette population avait plus que quatre années de scolarité.[1]

C'est toute la question de la définition de l'analphabétisme qui se trouve alors posée. Une définition scolaire est aléatoire, mais mesurable. C'est généralement celle qui est retenue dans les milieux scolaires et par les journalistes. Une définition linguistique est déjà plus adéquate, mais inopérante en statistiques puisque l'analphabétisme est le plus souvent caché. Une telle définition strictement linguistique - degré zéro ou s'approchant de zéro, de connaissance de l'écrit en langue maternelle - est encore limitative puisqu'elle exclut l'ensemble des phénomènes psychiques et sociaux qui accompagnent intimement l'analphabétisme linguistique. Elle est aussi relative aux traditions linguistiques culturelles: ici les variables ethniques, géographiques (villes/campagnes) et de classes sont essentielles. Enfin, toute tentative de définition objective doit être renvoyée à la perception que les individus ou les groupes ont d'eux-mêmes. La notion d'analphabétisme n'est pas neutre, elle est fort chargée sociologiquement et politiquement. Elle a pris au Québec la couleur des idéologies de l'alphabétisation selon les lieux où celle-ci est pratiquée.

Le retour aux statistiques[2] et aux critères de mesure qui les rendent possibles ou impossibles laisse au moins conjecturer l'importance de l'analphabétisme au Québec, son inégale distribution et ses différences qui révèlent la simplicité de la réduction à un critère strictement scolaire. Pour une connaissance plus approchée du phénomène, il faudrait disposer d'une série de monographies et de biographies qui auraient pour lieu commun les rapports à la langue. Jusqu'à présent, la meilleure source d'observation reste la "clientèle" illettrée captive dans les classes d'alphabétisation.

L'enquête déjà citée révèle quelques grandes variables: 31% des répondants ont moins de vingt-cinq ans et presque la moitié moins de trente ans. L'analphabétisme qu'on associe volontiers aux classes les plus âgées de la population est aussi un attribut des plus jeunes. La scolarisation obligatoire des jeunes n'est pas synonyme d'alphabétisation: 62% du même public déclare avoir fréquenté l'école au-delà de quatre années et 31% pendant huit ans ou plus ! Un quart des répondants déclarent avoir déjà fréquenté des "institutions spéciales" (pour handicapés, délinquants, orphelins, etc.) où "accueil", "réhabilitation" et "réadaptation" ne passent pas toujours par une initiation à la langue écrite. 40% déclarent être issus de familles où une ou plusieurs personnes avait(ent) des "difficultés à lire ou à écrire". L'analphabétisme n'est pas aussi accidentel ni individuel que des opinions de sens commun, des points de vue trop psychologiques et des préjugés libéraux le prétendent. Quant à la langue maternelle: les trois quarts sont de langue française, 11% anglophones et 13% allophones. Parmi ceux dont la langue maternelle n'est pas le français, plus de la moitié "n'écrivent pas facilement dans leur langue maternelle". Chez cette population, près de la moitié fréquente les classes d'alphabétisation pour apprendre une langue seconde. Enfin, le rapport au travail comme indice approché de position socio-économique: 32% des individus travaillent à plein temps, 44% sont bénéficiaires d'une aide sociale, 10% sont des "ménagères". La majorité des illettrés apparaît dans les classes les plus défavorisées, ce qui n'est qu'une confirmation d'une évidence sociolinguistique. Mais aussi, le tiers sont des travailleurs réguliers dans l'ignorance des codes écrits qui normalisent la plupart de leurs champs d'activités[3].

Mêmes rudimentaires, ces mesures contribuent à nuancer le cliché scolaire. Cependant, ce sont celles d'une "clientèle" captive et sélective: celle qui, en majorité, s'est portée volontaire à la fréquentation scolaire, celle qui subit l'analphabétisme comme un handicap, une population en grande majorité urbaine et à forte proportion de travailleurs réguliers. De plus, ces données globales ne distinguent pas les deux catégories scolaires classées en "base" et "présecondaire".

Selon un point de vue sociologique, mais non encore sociographique, il faut situer l'analphabétisme dans un complexe de rapports au langage, à la langue dominante et à l'écriture, rapports déterminés avant tout par les positions de classes. C'est dans le sous-prolétariat urbain et rural que les chances de connaissance pratique de l'écriture normative sont les moins élevées, parce que l'héritage linguistique est un héritage culturel déterminant que l'école n'a, en général, pas le pouvoir ni la fonction réelle de modifier[4]. "Les difficultés que rencontre l'enfant issu des couches les plus basses des classes populaires pour acquérir des savoirs élémentaires, écrit Basil Bernstein, ne sont pas du même ordre que celles que rencontre l'enfant des classes supérieures, et celles-ci peuvent empêcher soit l'apprentissage lui-même, soit l'exploitation des compétences acquises, soit les deux... L'essentiel de notre argument tient dans la proposition suivante: un enfant des classes supérieures apprend (les) deux types de langage et use de l'un ou de l'autre en fonction du contexte social dans lequel il se trouve, tandis qu'un enfant des couches inférieures de la classe ouvrière se trouve réduit au langage commun"[5]. Ce "langage commun", quand il est coupé du "langage formel" ignoré des classes populaires, n'est pas corrélatif d'aisance orale, il minimise au contraire l'expression verbale, il élève le seuil de culpabilité, il peut engendrer des effets affectifs morbides. L'exclusion de l'écriture - qui est initiation à la structure logique de la langue mais aussi intégration dans la structure sociale et adaptation intersubjective - est donc à situer dans un complexe global d'exclusions qui rendra d'autant plus faibles les chances d'alphabétisation que les efforts de changement des comportements linguistiques ne sont pas compris comme un travail psycho-socio-politique qu'on peut nommer encore, malgré toutes les ambiguïtés, "conscientisation". Revenons à Bernstein: "les tentatives pour imposer un usage du langage différent et pour changer le mode de communication placent l'enfant... dans une situation critique, dans la mesure où elles aboutissent à transformer ses catégories fondamentales de perception, catégories qui ont constitué l'instrument par excellence de sa socialisation". L'analphabétisme n'est donc pas un fait pathologique en soi, il cache d'autres pratiques sociolinguistiques de substitution ou même d'opposition et chercher purement et simplement

à le supprimer revient à provoquer un état critique, à contraindre à l'acculturation. Telle est la sanction administrée par l'école aux parias de la langue, sanction que l'idéologie de l'alphabétisation transfigure en rédemption dans le mythe ainsi qu'en rattrapage scolaire dans les rituels de domestication psychique.

L'opposition villes/campagnes est très significative dans les pratiques linguistiques. Il y aurait des analphabètes des villes et des analphabètes des champs ! Il est en effet plus aisé de vivre en marge de l'écriture là où l'environnement écrit est clairsemé, où l'usage de la lecture n'est pas entré dans la quotidienneté, où les contacts avec la bureaucratie sont rares, où la communauté ne vous renvoie pas une image honteuse de votre identité illettrée, où l'écriture et la culture scolaire n'exercent encore qu'un faible effet de contrainte et de répression. Dans l'Outaouais et en Gaspésie, les tentatives exceptionnelles d'alphabétisation sont vécues sur le mode du jeu. Que la contrainte et le stress apparaissent, et c'est la désertion. Dans les régions rurales éloignées, où "bien-être social" et emplois saisonniers sont complémentaires d'une économie de subsistance, l'analphabétisme apparaît comme une notion abstraite importée. L'analphabète stigmatisé est un produit urbain.

L'origine ethnique différencie encore le phénomène analphabétisme. On a vu que, dans le Nouveau-Québec, près de la moitié de la population n'a jamais été scolarisée. Parmi les autochtones, la grande majorité est de culture strictement orale, malgré l'évangélisation et la scolarisation souvent trilingue des enfants[6]. Le dossier de l'alphabétisation (langue maternelle et langues secondes) est à ouvrir d'urgence dans le cas des populations autochtones. L'autre dossier prioritaire est celui des immigrants. Les communautés portugaise, haïtienne, sud-asiatique et arabe comptent de nombreux illettrés en langue maternelle. Là encore, l'analphabétisme renvoie à des héritages culturels différents qui exigeront des solutions différentes en matière d'alphabétisation. Jusqu'à récemment, les mêmes services scolaires étaient offerts indifféremment à tous les analphabètes quelles que soient leurs cultures et

leurs langues d'origine. A cause de multiples difficultés rencontrées par les étudiants comme par les enseignants, on a préféré souvent sélectionner les entrées et, pratiquement, exclure les immigrants en partie ou en totalité[7].

Donc au-dessous des classes populaires à l'analphabétisme partiel, il y aurait les classes impopulaires et analphabètes et, au-dessous de celles-ci encore, il y aurait les métèques qu'il n'y a même pas lieu de situer sur l'échelle sociolinguistique et qui échappent au système de la normalisation/neutralisation jusqu'à ce qu'ils tombent dans le filet du délit manifeste. Même là, le système de la langue pénale n'est pas nécessaire quand on lui substitue dans la rue les pratiques du lynchage et des ratonnades, le système radicalement répressif du racisme. Face à l'homme blanc auquel appartient encore le paria analphabète québécois, il y a le métèque analphabète par nature, l'Indien, le gris. Il faudrait ici une étude critique de certains programmes d'immersion dans la langue blanche, destinés à quelques élus du Grand Nord transportés à Québec par convois aéroportés. Un blême silence calfeutre encore ces expériences.

L'approche par les groupes, les communautés et les classes ne circonscrit pas tout le phénomène d'analphabétisme. Beaucoup de travailleurs réguliers, relativement bien intégrés dans la structure des systèmes socio-économiques, sont analphabètes. Mais c'est une population fantôme, tant le stigmate est caché, tant les conduites d'évitement ou de substitution ont été bien cultivées. On renconre, dans les classes d'alphabétisation, de ces individus qui appartiennent aux classes moyennes et même à la petite bourgeoisie (commerçants, entrepreneurs). C'est aussi le cas de femmes, mariées ou séparées, qui retournent à l'école à trente ou quarante ans quand elles doivent chercher du travail ou quand elles croient avoir enfin la possibilité d'effacer le signe familier de leur infériorisation. C'est, ou bien un incident humiliant, ou bien la crainte d'une mise à pied, ou la perspective d'un changement d'emploi et de promotion socioprofessionnelle, soit un changement quelconque mais intense dans le destin individuel qui provoque le projet de la refréquentation scolaire. Généralement, ce public clairsemé est le mieux adapté

au rattrapage scolaire. Il constitue la marge supérieure des "bons élèves" et il alimente la bonne conscience de la "maîtresse de français". Ici, un recueil de biographies serait indispensable à la psychosociologie de cet analphabétisme anomique.

Le tableau n'est pas complet. Il faudrait identifier tous les cas de pathologies mentale, psychique et physique qui s'accompagnent d'un handicap d'apprentissage linguistique. S'il est relativement arbitraire de les isoler du public général (toutes les classes d'alphabétisation recrutent de ces cas ou pseudo-cas), on s'en tiendra à ce rappel. Même chose pour les jeunes qui justifieraient une investigation spécifique. Dans l'enquête citée, 7,2% ont moins de vingt ans, 24,5% ont entre vingt et vingt-cinq ans. C'est entre autres, l'école québécoise qui mériterait d'être mise à l'enquête dans ses pratiques de relégation linguistique ou d'analphabétisation.

ALTERNATIVES A L'ECOLE ET INNOVATIONS DANS L'ECOLE

Les premières expériences d'alphabétisation ont, dans les cas privilégiés, contribué au perfectionnement de la "formation": par la stabilisation des enseignants et une plus grande adaptation à leur nouveau public, par un début de recherche d'outils et méthodes d'apprentissage, par l'introduction d'objectifs plus "fonctionnels" et individualisés, par l'aménagement de l'environnement éducatif, la diversification des horaires, l'engagement de personnel expérimenté, etc. Tout ceci à mettre au compte de l'évolution normale d'une pratique nouvelle. Plus récemment, quelques commissions scolaires régionales ont ajouté aux activités intra-muros des opérations-terrain d'animation, de publicité et d'accueil quand elles ont décidé de provoquer la demande et de sensibiliser la communauté à l'alphabétisation.

Mais les principaux changements sont venus d'ailleurs. Aux niveaux théorique et idéologique, les écrits de Paolo Freire ont comblé

un terrain vierge au début des années 70. Ils ont été introduits à Montréal à l'époque active de l'action communautaire et de l'animation sociale, quand se sont répandus, dans les quartiers populaires, comités de citoyens, maisons de chômeurs, cliniques populaires, comités d'actions culturelles, etc.[8]. Des réfugiés d'Amérique latine ont contribué à les vulgariser ainsi qu'à initier les néophytes à la méthode de l'alphabétisation-conscientisation. Multi-Media fut un autre laboratoire d'expérimentation d'une éducation populaire, un organisme financé par le ministère de l'Education qui recrutait un personnel neuf, formé en sciences sociales, en journalisme, en communications, en animation, souvent militant, non rompu aux traditions des facultés des sciences de l'éducation. L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) joua aussi le rôle de centre intellectuel et stratégique d'éducation populaire, où l'alphabétisation était discutée dans son rapport avec les changements de pratiques de classes[9]. C'est dans ce nouveau climat intellectuel et politique, dans le renouvellement des pratiques militantes à Montréal que des expériences d'alphabétisation populaire furent menées, indépendantes ou en marge des commissions scolaires. Ce fut le cas du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, à Montréal, et de l'Equipe Rive-Sud de Multi-Media qui choisit la petite ville de Huntingdon comme terrain expérimental d'intervention[10].

Ces deux expérimentations d'une alphabétisation populaire, inspirées de la pédagogie de P. Freire et, plus largement, les nouvelles pratiques d'action culturelle communautaire en milieux marginalisés ont provoqué, dans le milieu scolaire, un intérêt nouveau pour l'alphabétisation. Une autre cause de sa réanimation fut la publication par la Direction générale de l'éducation des adultes, en 1975, des statistiques régionalisées de scolarisation des adultes: les services d'éducation des adultes découvraient l'existence d'une marge inférieure de sous-scolarisation dans leur région et, dans certains cas, donnèrent une nouvelle priorité au dossier.

L'"alphabétisation-conscientisation" pénètre alors dans l'idéologie scolaire. On cherche parfois à recruter des animateurs et pédagogues plus militants. On insiste sur la dimension collective de la

pédagogie de conscientisation. On commence des recherches-terrain pour mieux identifier les besoins des analphabètes et pour définir de nouvelles stratégies. On essaye des interventions en dehors des locaux scolaires. On cherche à adapter les méthodes d'apprentissage et leurs contenus linguistiques à l'univers culturel des participants. On multiplie les réunions pédagogiques, on augmente les budgets, on mobilise les services de professionnels non enseignants, etc. Après deux ou trois ans, le bilan est morose comme le témoigne un rapport de la CSR Jean-Talon:

> "L'animation qu'a faite l'éducateur en utilisant certains thèmes dans le but de "conscientiser" les étudiants n'a pas donné les résultats escomptés; les étudiants disent ne pas voir le rapport entre la séance d'animation et le cours qui suit... les responsables du projet recommandent de mettre de côté cette méthode de conscientisation... Aucun des rapports qui suivent ne fait état des résultats positifs suite aux diverses tentatives de conscientisation..." [11].

Même là où une expérience originale est tentée avec la collaboration d'un organisme autonome d'entraide qui s'adresse aux assistés sociaux, où l'équipe pédagogique comprend au départ des enseignants et des moniteurs organiques, où une grande autonomie est laissée à l'équipe d'orientation et où il y avait des chances de travailler en milieu homogène, les attentes ont été désenchantées. Il n'y a pas eu réellement construction d'une alternative à l'alphabétisation traditionnelle, mais érosion progressive du projet initial et sa reprise en charge par le Service d'éducation des adultes[12].

Tous ces essais de changer radicalement les pratiques traditionnelles de l'alphabétisation ont donc été compromis dans le milieu scolaire[13]. Ils auront aidé à découvrir, dans les meilleurs des cas, l'avantage de déscolariser les lieux d'apprentissage, l'utilité de l'animation permanente pour l'information, le recrutement, le support et le suivi des étudiants (surtout en milieu semi-urbain), la nécessité de dissocier, dans les classes hétérogènes, objectif d'apprentissage linguistique (individuel) et objectif de conscientisation ou de luttes

(communautaires ou de classes), l'importance aussi de différencier les objectifs et les stratégies éducatives suivant les caractéristiques sociales, culturelles et économiques des "clientèles" au pluriel.

On a explicitement posé, dans les commissions scolaires régionales, la question du seuil d'intervention hors du réseau scolaire, celle de la pertinence du rôle de l'école d'expérimenter des interventions déscolarisantes qui entrent en contradiction avec ses fonctions et ses pratiques. En fait, les résistances sont de niveaux différents. Résistance bureaucratique d'abord: dans la planification de l'éducation des adultes, on a vu que l'alphabétisation obéissait aux mêmes normes de gestion que l'enseignement général. Or, pour engager par exemple des moniteurs d'alphabétisation à l'extérieur du corps des enseignants, aucun budget n'est disponible, des incompatibilités diverses (syndicales, juridiction de l'assistance sociale) ont vite fait de décourager toute entreprise de changement du statu quo. Ce fut en particulier l'expérience Comité du peuple/CSR Chambly à Longueuil. Résistance idéologico-politique aussi: les commissions scolaires sont administrées par un corps de commissaires, élus locaux, membres de la petite bourgeoisie, souvent identifiés à une formation politique parlementaire ou regroupés dans un mouvement intégriste catholique ultra conservateur, peu enclins à cautionner et à légitimer des innovations trop marginales réveillant des clichés gauchistes. Résistance idéologico-pratique chez les enseignants: alphabétisation étant avant tout synonyme d'apprentissage du français, le choc de l'alpha-conscientisation, s'il parvient à être assumé au niveau idéologique - ce qui n'est pas le cas à la CSR Jean-Talon: "aucun enseignant ne croit à l'utilisation du mot clé", "il n'y a pas consensus autour de la conscientisation et ceci nous apparaît être le frein le plus important" [14] - ne transforme pas illico la pratique comme S. Wagner le témoignait au Carrefour populaire de Pointe St-Charles qui pourtant recrutait plutôt des animateurs militants que des contremaîtres de la langue.

> "L'équipe s'efforça de modifier et de transformer les activités. Au niveau du discours utilisé, la tâche se révéla plus aisée qu'au niveau de la pratique quotidienne... Il fallait que les ex-professeurs de français réussissent à se transformer entièrement, à mourir à eux-mêmes, à saisir de l'intérieur qu'ils n'avaient rien à montrer, mais que ce sont les travailleurs qui ont quelque chose à s'apprendre !" 15

Résistance également des "étudiants": c'est chez les exclus de l'écriture que l'adhérence à la mythologie et aux rites les plus stéréotypés de l'école est la plus indéfectible. On l'a vu dans l'évaluation du Centre Ste-Elisabeth: toute tentative de réforme du rituel scolaire bouleverse le système magique de la relation maîtresse/classe, élève[16]. C'est donc en solidarité et en complicité avec les enseignants que les élèves excluent toute pratique hétérodoxe. Enfin, et plus fondamentalement, la résistance ou l'effet de rejet est structurelle: l'appareil scolaire peut-il assimiler théories et pratiques d'alphabétisation populaire dont les fonctions entrent en contradiction avec celles de l'alphabétisation institutionnelle ? La question, qui a dû être posée explicitement à Longueuil, appelait réponse négative. Posée en dehors de l'école mais dans un organisme public comme Multi-Media, elle s'est aussi soldée par la démission de l'équipe opérant à Huntingdon. Tout changement radical de l'alphabétisation institutionnelle ne peut s'opérer que dans l'espace idéologique qui permettra des changements sectoriels limités des pratiques, mais non pas des fonctions.

Se pose alors la question des alternatives actuelles à l'école. Depuis 1978, les expériences autonomes d'alphabétisation se sont multipliées, surtout à Montréal (Carrefour de Pointe St-Charles, Collectif d'alphabétisation des détenus, communautés ethniques portugaise et haïtienne le Tour de lire, Un monde à lire...), mais aussi à Sherbrooke (L'arbralettre), dans Lanaudière (Coopérative de services multiples), etc. Il est trop tôt pour en faire ici une présentation, une réflexion et une critique. Certaines évaluations internes sont maintenant disponibles[17] - et d'un grand intérêt. Un premier séminaire sur l'alphabétisation populaire devait réunir, en octobre 1980, les acteurs de ces expériences pour les faire

connaître, les réfléchir et leur donner une nouvelle impulsion. C'est donc ultérieurement qu'il sera possible d'aborder concrètement cette question des alternatives à l'alphabétisation scolaire[18].

Depuis 1978, certaines commissions scolaires ont cherché aussi à expérimenter de nouvelles voies en alphabétisation, en particulier dans les régions rurales (Lac Témiscamingue, Bas St-Laurent, Baie des Chaleurs, Jean Talon...), certaines sur un modèle décentralisé et communautaire, d'autres sur un modèle aussi déprofessionnalisé qui fait appel aux tuteurs volontaires en privilégiant la formule du "one to one" (commissions scolaires anglophones, Outaouais...). Pour les mêmes raisons que précédemment, ces innovations ou alternatives ne pourront être abordées que plus tard[19]. Je ne pourrai reprendre ici que les principales conclusions de l'expérience du Comité du peuple à Longueuil et interroger succinctement la modeste expérience gaspésienne de Pointe à la Garde. Ce sont des innovations qui cherchaient à être des alternatives, et leur échec relatif ou fin prématurée vient renforcer l'hypothèse forte que les alternatives réelles sont à rechercher en dehors de l'institution scolaire.

La principale innovation de l'expérience Comité du peuple/ CSR Chambly a été la participation de "moniteurs organiques". Celle-ci s'explique par l'historique du projet: au départ, cette tentative d'alphabétisation populaire était entièrement autonome. Quand, dès la deuxième année on eut recours aux services professionnels et financiers de la CSR Chambly, il fallut diviser le travail, les pouvoirs, les compétences. Les moniteurs du Comité du peuple se sont trouvés déclassés devant le statut plus privilégié des "professeurs" même si ceux-ci ne devaient figurer qu'en tant que "personnes-ressources", sorte de conseillers pédagogiques au service des moniteurs. Néanmoins, cette présence d'une équipe cogestionnelle a été originale, elle a fonctionné efficacement à titre expérimental jusqu'au moment où le Comité du peuple s'est retiré et où la commission scolaire régionale a finalement "récupéré" l'initiative populaire.

Succinctement, quel a été l'intérêt de cette introduction de "moniteurs organiques" ? Symboliquement, ils permettaient de mieux identifier l'expérience au Comité du peuple dans les locaux duquel se donnaient les cours. C'était important car ces "services" d'alphabétisation étaient destinés en priorité au public potentiel du Comité, soit les assistés sociaux de la Rive-Sud de Montréal. En fait, le recrutement a touché autant les classes populaires qu'impopulaires, mais la plupart des participants avaient en commun le refus ou la crainte de s'inscrire aux cours d'alphabétisation de la CSR. Deuxièmement, les moniteurs étaient partie intégrante de l'équipe pédagogique qui dessinait les orientations et les contenus de l'expérience, d'où son caractère cogestionnaire de principe. Mais les questions méthodologiques sont vite devenues prédominantes, donc aussi prédominant le rôle des "professeurs", et subordonné celui des "moniteurs". De plus, les administrateurs scolaires que l'expérience séduisait, s'ils reconnaissaient l'importance de la fonction symbolique de participation des moniteurs, ne reconnaissaient pas leur compétence pédagogique: "les premiers étudiants ce sont les moniteurs... Ils sont les plus gagnants de l'aventure". Le rôle qu'ils souhaitent leur attribuer se limite à la publicité, au recrutement et à l'animation. Dans les décisions qui ont orienté la poursuite du projet, les moniteurs ont finalement perdu tout pouvoir. Troisièmement, auprès des professeurs, les moniteurs devaient jouer un rôle d'éducateur. L'une des grandes difficultés pour les enseignants était en effet d'adapter leur savoir, leur savoir-faire et leur langage à la culture de leur public:

> "Une étude plus approfondie du Québécois de milieu populaire devrait être à la base de tout projet d'alphabétisation au Québec. Ceci nous obligerait à composer des textes à partir du langage même des gens..." 20.

On attendait des moniteurs qu'ils nous "communiquent les intérêts des gens... qu'ils nous fassent saisir leurs façons d'être, leur langage... qu'ils facilitent les relations humaines plus étroites". Mais, de préciser les professeurs, "on n'a pas été capable de développer ça à fond". A ce rôle d'éducation populaire des éducateurs professionnels s'ajoutait celui de médiation dans la communication avec le public, rôle

de relais et de feed-back alors que la distance culturelle était bien reconnue comme une difficulté majeure: les moniteurs disaient - "ils nous comprennent'y eux autres" - et les profs qu'ils n'avaient "pas découvert la culture des gens, les intérêts profonds..." Quatrièmement, la participation des moniteurs semble avoir été la plus efficace dans le processus même de l'apprentissage. Au cours d'une réunion d'évaluation, les participants distinguaient les rôles complémentaires des profs et des moniteurs: "un prof ne remplace pas un moniteur... On est au même niveau, mais le moniteur l'a déjà appris une fois... Le moniteur sait les problèmes qu'il vient de poser... Il retransmet simplement ce qu'il a appris... Il n'oublie pas le petit détail, il montre des petits trucs..." Fait très significatif, la perception du statut et des rôles des moniteurs n'est pas unanimement partagée: les individus issus des classes populaires - les différences de classes étant bien signalées dans le groupe - ne reconnaissaient pas cette compétence aux moniteurs et préféraient ne travailler qu'avec les profs. Quant aux moniteurs, ils déploraient le "mélange" du public: d'un côté, les assistés sociaux, de l'autre "ceux qui ont moins de difficultés dans la vie... C'est comme si tu mélanges deux groupes. C'est plus difficile pour la discussion. Tu peux pas choisir tous des gens comme ça qui ont pas de problèmes d'argent". Enfin, les moniteurs avaient ce rôle spécifique du contact initial avec le public, l'information dans une émission de télévision communautaire et ce qu'on nomme le "recrutement". Rôle fort important, non seulement pour augmenter le nombre des inscriptions mais surtout pour assurer une suffisante homogénéité au public qu'on souhaitait être composé en majorité d'assistés sociaux. La faillite relative de ces opérations information-recrutement explique en partie la déviation ultérieure du projet, la marginalisation progressive du Comité du peuple et finalement sa retraite. Quand, à la fin de la première phase autonome du projet, il fut question de demander l'aide de la commission scolaire régionale, c'était en tant que conseil pédagogique, support financier et encadrement de la formation de moniteurs organiques qui devaient par la suite jouer entièrement les rôles d'alphabétiseurs populaires. Cet objectif essentiel n'a pas été atteint. Ce qu'on attendait au départ, au Comité du peuple, soit la création d'une

alternative autonome, autogérée et de classe à l'alphabétisation institutionnelle, a donc été progressivement détourné au profit de l'appareil scolaire. Dans une circulaire d'information du public, le Service d'éducation des adultes de la commission scolaire régionale présentait ainsi les services offerts en alphabétisation:

> "Nos services offrent la possibilité de trois formats différents:
> - au Centre Gérard Fillion à raison de 1 à 3 soirs par semaine;
> - au Carrefour populaire à raison de 2 rencontres par semaine, soit le jour, soit le soir;
> - dans le cas de demande d'un groupe particulier, celui-ci travaille alors à des moments et en des endroits qui lui conviennent..."

L'expérience avait finalement enrichi la commission scolaire régionale d'un nouveau "format". A la relecture de la monographie de cette expérience, mes conclusions d'alors apparaissent maintenant candides: "le Comité du peuple n'a pas la vocation d'une polyvalente, il n'est pas non plus un service de la commission scolaire", ce qu'il est devenu en fait, rebaptisé Carrefour populaire. Et encore: "on peut idéalement concevoir qu'une telle expérience, une fois passées les étapes d'expérimentation, puisse se poursuivre en plus grande autonomie et sans le concours permanent des professionnels de l'éducation. Ceux-ci n'agiraient plus que comme conseillers d'un côté et pourraient conserver la plus grande partie de leur temps à l'ouverture d'un deuxième front, d'un troisième..." Vision bien idéale en effet qui avait oublié que derrière les profs il y a un appareil monopolistique et normalisant, et que derrière alphabétisation il y a l'impératif de la loi (des autres).

A la lumière de cet exemple, que faut-il attendre des tentatives encore aujourd'hui renouvelées de l'"alpha-conscientisation" qu'on n'a pas lâchée à la CSR Jean-Talon (le projet "Eaux fraîches" où les préoccupations linguistiques ont cédé la place à l'animation communautaire)

et qu'on voit apparaître en Gaspésie dans un style plus "convivial" ? Le cas gaspésien peut être intéressant et à suivre car il est mené dans une région rurale, économiquement sous-développée, où l'analphabétisme est "normal". Dans un petit village marginal, des séances quotidiennes d'alphabétisation ont été menées par une "travailleuse sociale" sur le mode du jeu scolaire, du divertissement avec quelques adeptes en chômage. L'introduction de l'éducatrice s'est faite à l'occasion d'une fête, un tournoi de cartes provoqué pour la circonstance de la rencontre. Grand succès pour le tournoi, enthousiasme chez les néophytes malgré ou, peut-être, à cause de leur nombre: trois pour la première session du printemps ! La classe de français se présentait comme le prélude à une autre fête à préparer dans une pratique extra-quotidienne du langage: une mise en scène théâtrale de la vie quotidienne à donner pendant les fêtes de Noël. Les promoteurs de cette expérience voyaient dans l'alphabétisation une avant-garde de l'animation culturelle et communautaire, ils s'attendaient à la poursuivre et à la renforcer tout en recherchant, dans le tissu quotidien, avec l'aide des leaders néo-alphabètes, de nouvelles occasions d'intervention en éducation ou animation populaire.

Il est actuellement difficile de déchiffrer les traces réelles laissées par cette alphabétisation, de conjecturer sur ses chances réelles de dynamisation du village, de faire une discrimination entre mystification scolaire-linguistique et appropriation ou créativité culturelle. Quelles sont les fonctions réelles de cette leçon d'écriture ? Côté animation du village, il semble que les tournois de cartes remportent un plus franc succès ! Distraction, divertissement ? Alors, on est à l'antipode de l'éveil, ou conscientisation, et il serait plus approprié d'engager clowns, jongleurs et funambules. Avant-garde d'une pénétration plus intense des agents éducatifs ou animateurs socioculturels ? Alors, pourquoi une maîtresse au style convivial et pourquoi l'alphabétisation dont on connaît l'extrême lenteur, la pénibilité et la discrétion. D'ailleurs celle-ci n'avait pas été demandée au village, l'intervention a été entièrement dirigée par l'institution scolaire. Renforcement ou création d'un nouveau leadership chez les adeptes qui pourraient par la suite "participer" à une offensive plus intensive d'alphabétisation ou même la

mener en plus grande autonomie ? Cet objectif explicite n'est pas absent du discours des éducateurs et il rappelle l'expérience de Longueuil. Mais, au départ, il n'y a pas ici d'organisme populaire constitué, il n'y a pas de revendication ni de signe de cogestion, il n'y a pas de stratégie ni de méthodologie de renversement de la dépendance, de partage ou de passation des pouvoirs. Ceux d'écrire et d'enseigner le comment écrire reviennent à l'école. Les fonctions réelles de cette leçon d'écriture donnée en toute innocence et vécue sur le mode du jeu: étendre le champ de domination culturelle de l'appareil scolaire jusque dans les isolats périphériques, universaliser la langue, la pratique normale de la langue et surtout l'éthos ou l'ensemble des attitudes intériorisées qui commandent et recommandent cette pratique normalisante. Sinon alphabétiser les irréductibles - il y aurait d'autres moyens bien plus efficaces ! - au moins les mettre en présence de l'écriture et de la maîtresse d'écriture, signe tout symbolique que l'ordre règne bien là même où l'on aurait pu diagnostiquer le chaos.

Du blanchissage à la couleur

Malgré toutes les difficultés rencontrées en alphabétisation, dont la moindre n'est pas "les piètres résultats scolaires" obtenus, on assiste à la croissance de ces activités dans les commissions scolaires, à l'augmentation des budgets, à la création de nouveaux "programmes", à la multiplication des "projets". L'"alpha" est à la mode en éducation des adultes. Enfin une réalisation de la politique d'interventions prioritaires en milieux défavorisés ! On aura même une série d'émissions télévisées en alphabétisation: les analphabètes des champs auront aussi leurs chances. Tous les exclus sont à inclure, libéralement bien entendu. Des "formats spéciaux" ont été pour eux conçus. La fameuse "conscientisation" aura aidé à "déscolariser" en partie les pratiques: à l'apprentissage qui peut avoir lieu "en des moments et des endroits qui leur conviennent" on a ajouté des programmes de "recherche décentralisée", d'information, de sensibilisation, de recrutement, d'accueil, de "counselling", de "suivi" pédagogique, psychologique et professionnel, d'initiation

à la vie de couple et de groupe, etc. En alphabétisation, la conjoncture de l'emploi est bonne pour les professionnels parapédagogiques.

Une relecture critique de tous les documents écrits dans les milieux scolaires à ce chapitre de l'alphabétisation serait nécessaire. Par exemple, sur la recherche-terrain qu'on souhaiterait voir précéder toute intervention éducative, il faut lire: "cueillette d'information systématique dans les maisons". Recrutement peut signifier: "dénicher ces individus analphabètes". Quand alphabétisation est jugée trop limitative, on reprend le générique plus global d'éducation de base qui inclurait: "1° - formation préparatoire à la vie (FPV); 2° - formation académique (FA); 3° - formation préparatoire à l'emploi (FPE); 4° - formation à l'action collective (FAC)." L'alphabétisation doit être une initiation totale. Dans un texte plus "théorique", on peut lire:

> "Toute entreprise d'éducation qui vise à faire d'une minorité un groupe opposé au système en place, à ses valeurs et à ses normes accentue le fossé qui sépare cette minorité de ses aspirations de fonctionnement et de libération...
>
> Favoriser la prise de conscience dans notre contexte commence par faciliter l'adaptation du citoyen (analphabète) à son milieu, en lui faisant découvrir qu'il peut utiliser tous les moyens mis en place pour favoriser son mieux-être, son information et ses décisions"[21].

Voilà clairement explicité le concept de conscientisation qu'on traduit aussi, en d'autres lieux, par "alphabétisation fonctionnelle".

Toutes les innovations de technologie éducative et paraéducative, ces moyens de conquête de nouvelles "clientèles" à l'école des adultes risquent de n'avoir d'autre effet spectaculaire que la croissance des effectifs professionnels et des coûts. Quant à l'alphabétisation des "clientèles les plus défavorisées", son efficacité est

à rechercher, non pas dans le lire, l'écrire et surtout le comprendre, soit dans une pratique réappropriée du langage, mais dans l'effet accru de dépendance à la langue du pouvoir ou aux pouvoirs de la langue qui réalise le plus fort consensus qu'un Etat puisse espérer. Il n'est peut-être pas nécessaire de rendre "l'instruction des analphabètes et des jeunes détenus obligatoire"[22] quand tous les agents de l'Etat les dirigent déjà invariablement vers l'école et quand de fait l'analphabétisme est un délit. Il n'est peut-être pas si paradoxal que ça que ce soit le même organisme international qui produise des déclarations universelles sur le droit à l'écriture et des articles instituant l'obligation à l'écriture dans les prisons. Les seconds ne sont qu'un archaïsme inutile, tout comme les prisons.

Les analphabètes sont potentiellement plus qu'ouvertement des dissidents. Il faudra maintenant chercher comment rendre cette dissidence moderne plus loquace. L'écriture viendra après. Et quelle écriture ? Ou plutôt quelles écritures, au pluriel comme les paroles ? Il y faudra des artistes. La question des alternatives à l'alphabétisation se pose maintenant en termes de transversalité et non de parallélité, en gestes de subversion, en actes de transgression. C'est bien une oeuvre d'artiste. Un grand jeu, en jouissance d'écritures ! Mais avant, il y aura inversion de la honte, libération des paroles, délivrance. Le geste de l'écriture est la périphérie: au centre fermente la couleur.

NOTES

1. "Nombre d'années réussies":

1-2 années	26,0% (	54%
3-4 "	28,0% (	
5-6 "	20,7% (	
7-8 "	11,9% (	46%
9 +	13,4% (	

Enquête menée par la DGEA et la CSR de Chambly auprès de 781 étudiants adultes inscrits en alphabétisation (base et pré-secondaire).

2. Pour une lecture plus détaillée de la scolarité des adultes au Québec, voir Gaétan Hardy, Dossier démographique de l'éducation des adultes, MEQ-DGEA-SEP, 1975 (76 cahiers régionaux).

3. Aux 32%, on peut ajouter 6% de retraités, chômeurs et grévistes.

4. Voir les analyses célèbres de Bourdieu et Passeron pour toute cette argumentation.

5. Basil Bernstein, "Une théorie sociologique de l'apprentissage", Langage et classes sociales, les Editions de Minuit, Paris, 1975, p. 25-60.

6. Cf. J. Hénaire, T. André, E. Audet, C. Turcotte, "L'amérindianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville", Alpha 78: Recueil de textes, MEQ-DGEA-SEP, 1978, p. 101-122.

7. Les CSR qui ont récemment ouvert des classes de français pour les réfugiés du SE asiatique ont dû néanmoins adapter leur enseignement à ces nouvelles populations, surtout quand elles ont découvert qu'une partie d'entre elles était analphabète.

   Dans les COFI, on cherche maintenant à développer une "alphabétisation de survie" pour ces nouveaux migrants: voir infra, D. Weber et A. Freitag, "Une expérience d'alphabétisation dans le milieu immigrants adultes". Des communautés ethniques, portugaise et haïtienne en particulier, ont développé leurs propres services d'alphabétisation dont les succès sont manifestes. Cette formule communautaire devrait être vivement encouragée et largement supportée par l'Etat.

8. Cf. C. Côté et Y. Harnois, L'animation au Québec: sources, apports et limites, Ed. Coopératives Albert St-Martin, Montréal, 1978; Donald McGraw, Le développement des groupes populaires à Montréal, Ed. Coopératives St-Martin, Montréal, 1979; le numéro 39-40 de la International Review of Community Development sur les interventions communautaires au Québec...

9. Cf. Rapport du Comité d'étude sur l'éducation de base, ICEA, Montréal, 1972; Paul Bélanger, "Epilogue" (à une série d'articles sur l'alphabétisation au Québec), Discussion sur l'alphabétisation, IIMAA, Téhéran, 5 (1974), 22, p. 257-272.

10. Cf. Serge Wagner, "Alphabétisation et domestication: l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles", Discussion sur l'alphabétisation, hiver 1974; Gérard Plante, "Le point sur le projet d'alphabétisation de Huntingdon", MEQ, Multi-Media, 1974 et G. Plante, "Le ici et maintenant des défavorisés de Huntingdon", ibid., 1975 (Documents dactylographiés disponibles au MEQ-DGEA-SEP, Québec); J.P. Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, MEQ, Québec, 1978.

Depuis 1978, les expériences d'alphabétisation populaire se sont multipliées. Voir surtout de M. Laperrière et S. Wagner, L'alphabétisation à repenser, Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, 1979; Rapport d'évaluation du projet spécial d'alphabétisation en milieu rural défavorisé, Coopérative de services multiples de Lanaudière, Ste-Julienne, 1980.

11. Rapport d'alphabétisation-conscientisation (sept. 1978 à juin 1979), CSR Jean Talon, 1979. (On peut lire aussi dans ce document les opinions des alphabétiseurs sur le thème de la conscientisation).

12. Cf. Jean-Paul Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, op. cit. (4e partie) et "Une expérience d'alphabétisation à Longueuil: l'école hors de l'école", Alpha 78: Recueil de textes, op. cit., p. 153-159.

Voir plus loin l'analyse des rôles des moniteurs.

13. Ils n'avaient d'ailleurs pas été clairement concluants, ni à Pointe St-Charles, ni à Huntingdon. Voir l'"Epilogue à Huntingdon" dans Analphabétisme et alphabétisation au Québec, op. cit. et Serge Wagner, "L'alphabétisation à Pointe St-Charles", Revue internationale d'action communautaire, 3/43, printemps 80, p. 127-143.

14. Rapport d'alphabétisation-conscientisation, op. cit.

15. Serge Wagner, "Alphabétisation et domestication", op. cit.

16. J.-P. Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation... op. cit.

17. Cf. l'ouvrage collectif (sous la direction de) J.-P. Hautecoeur, Pratiques d'alphabétisation, MEQ, DGEA, 1981.

18. Le rapport de ce séminaire est maintenant disponible: ALPHA 80, Compte rendu du séminaire, MEQ, DGEA, 1981.

19. Voir dans Pratiques d'alphabétisation, op. cit., les monographies de certaines de ces expériences institutionnelles en milieu rural écrites par ceux qui les ont conduites.

20. Extrait d'entrevue cité dans Analphabétisme et alphabétisation..., op. cit., p. 187. Toutes les citations suivantes sont extraites du même ouvrage.

21. "L'éducation de base", document dactylographié, CSR de l'Outaouais, 1979.

22. Déclaration de l'ONU, citée par Raymond Boyer, "Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitenciaire au Québec", ALPHA 78: Recueil de textes, op. cit., p. 129.

Les nouveaux illettrés

Ils ont appris à lire et à écrire, mais ils ont oublié. Mal à l'aise dans la société moderne, contraints de ruser pour survivre, ces nouveaux illettrés sont des millions en France.

... pour le professeur Northcutt, de l'université du Texas, est illettrée toute personne incapable de réaliser les opérations suivantes : calculer la consommation d'essence de sa voiture, lire le texte d'une offre d'emploi, rendre la monnaie sans se tromper, comprendre les déductions successives portées sur sa feuille de paie. Aux Etats-Unis, un adulte sur cinq se trouve dans cette situation. Et combien, en France ?

Un sur dix, estiment les plus optimistes, en faisant valoir qu'environ 10 % des jeunes gens quittent le système éducatif à l'échelon le plus bas (80 000 en 1975 sur une promotion de 775 000). Deux sur dix, avancent des formateurs, en s'autorisant de la fréquentation des diverses couches sociales. A la vérité, nul n'est sûr de rien.

Mais des coups de sonde pratiqués çà et là révèlent des lacunes insoupçonnées. Ainsi l'étude menée de 1976 à 1979 dans la région de Montbéliard par Jacques Remoriquet, un chercheur attaché au Cipés, le Centre interprofessionnel de promotion économique et sociale (cent trente entreprises adhérentes). Elle porte sur une population d'ouvriers spécialisés de 18 à 22 ans. Tous scolarisés avec 75 000 heures d'enseignement. L'analyse les range en trois groupes.

▶ **Premier groupe** : les mieux dotés. Ils ont un niveau logique de 11 ans. Ils établissent sans difficulté la relation entre trois éléments. Ils peuvent donc calculer leur consommation d'essence. Ils lisent aisément un long texte, ils saisissent les nuances, et deux négations dans une même phrase ne les déroutent pas. Si, par commodité, on ramène à quatorze le nombre des ouvriers soumis à examen, on en décompte quatre dans ce groupe. Ce sont eux qui tirent le meilleur profit des stages organisés par le Cipés.

▶ **Le deuxième groupe** se situe au niveau de la troisième année du primaire (8-10 ans). Ceux qui en font partie ne peuvent lire qu'un texte court rédigé en gros caractères. Ils n'acceptent qu'une seule négation dans une phrase. Ils connaissent les différentes opérations, mais non la division avec décimale. Dans un magasin, ils savent quelle monnaie doit leur être rendue, mais ils sont incapables de faire l'appoint. Six personnes (toujours sur quatorze) entrent dans cette catégorie. C'est la plus nombreuse et la plus commune. Elle réunit aussi 80 % des OS de 24 à 40 ans que, après sélection, les entreprises adressent au Cipés. En général, une moitié rejoint le premier groupe, l'autre le troisième.

▶ Les quatre derniers, qui appartiennent au **troisième groupe**, ne s'attardent pas dans les stages. Tôt ou tard ils abandonnent. Ils disparaissent sans explication ou bien prétextent un manque de temps, l'opposition de leur conjoint, une incompatibilité d'humeur avec un professeur. Ce sont les « naufragés » d'une formation permanente ressentie comme une nouvelle sanction. Ils n'effectueront jamais qu'une seule opération. Ils ne liront en trois minutes qu'une trentaine de mots contre deux cents pour le premier groupe. Ils admettront, avec une égale tranquillité, deux affirmations contradictoires. Des hommes terriblement vulnérables.

Les comportements quotidiens ne distinguent pas aussi nettement la moitié qui sait imparfaitement ou qui ignore totalement de la moitié qui sait. Tous font le même travail, mais ce travail, certains l'ont appris par mimétisme. Tous utilisent les mêmes cinq cents termes du vocabulaire courant. Tous enregistrent, mais assimilent différemment, les mêmes informations fournies par la radio ou la télévision. Sinon, des ruses, la « frime », un savoir de substitution dissimulent les insuffisances.

Il a fallu plusieurs heures aux responsables d'un stage du Cipés pour repérer un illettré chez cet OS de 38 ans que ses camarades d'usine avaient entraîné là. Une seule faute dans la rédaction de sa fiche signalétique : l'inversion de l'adresse et de la date de naissance. Mais quoi ! ce pouvait être une distraction. Premier test, deuxième test (faciles), l'élève coche des cases en marmonnant. On ne s'apercevra qu'au quatrième ou cinquième test qu'en réalité, s'il sait lire, il ne comprend pas les phrases. Pour tromper son entourage, il imitait le bruit de la lecture. Voici une autre ruse, employée, celle-là, par un agriculteur du centre de la France qui devait céder un lopin de terre. Accompagné de sa femme, il se rend chez le notaire pour rencontrer l'acheteur. Celui-ci est pressé. On décide de conclure sur le champ. Cette décision semble prendre de court l'agriculteur. On le voit blêmir, s'agiter sur sa chaise. Enfin, il apostrophe sa femme. Est-elle toujours d'accord pour vendre ? Une discussion animée s'engage alors et se termine par cet ordre : « *Eh bien, si tu es d'accord, écris-le !* » Il avait inventé cette querelle pour cacher sa détresse.

...

CLAUDE BONJEAN
(Avec Josette Léérivain et Alain Amar)

LES CONTENUS DE L'ALPHABÉTISATION

Gisèle Painchaud
Université de Montréal

LES CONTENUS DE L'ALPHABÉTISATION

La prise de conscience de l'existence de l'analphalbétisme dans les sociétés technologiquement avancées a résulté en diverses actions menées par des institutions éducatives et des groupes volontaires dont le dénominateur commun, malgré des différences idéologiques importantes, demeure l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Pour la plupart des personnes scolarisées, il apparaît inconcevable de pouvoir survivre dans une société moderne sans en maîtriser le code symbolique (Galtung, 1976). Cette réaction est bien naturelle si on considère la place importante qu'occupe l'écrit au sein de la civilisation industrielle. Martins-Baltar et al. soulignent que:

> "(...) l'écrit constitue un circuit informatif spécifique qui sert de support et de véhicule à l'enregistrement de toutes les réalisations comportementales ou manifestations culturelles, caractéristiques de l'histoire et de la vie contemporaine des institutions ou des acteurs d'une société établie" (p. 17).

En abordant la question dans la perspective du savoir, ce qu'il faut entendre par la connaissance du code écrit, on doit rapidement se rendre à l'évidence que la dichotomie qu'on fait habituellement entre les analphabètes et les autres, ne permet d'en voir qu'une des facettes.

Car il y a savoir lire et savoir lire. Si, comme le fait l'UNESCO (Harman, 1974), on peut dire qu'une personne est alphabétisée lorsqu'elle peut prendre part à toutes les activités où l'écrit est essentiel au bon fonctionnement de sa collectivité, la définition de l'alphabétisation dépend nécessairement du contexte social. Mais, une fois cette idée admise, il reste à la rendre opératoire en précisant ces activités sociales ayant cours dans une société donnée.

Examinant divers paramètres de la connaissance de l'écrit, plusieurs auteurs (Bormuth, 1973-1974; Powell, 1977; Hillerich, 1976) proposent d'envisager le problème sous l'angle d'un continuum comprenant des habiletés cognitives complexes et des domaines de connaissances et d'expériences, sans négliger pour autant la prise en compte des niveaux de performance. En définitive, le degré de connaissance du code écrit se détermine par les types de textes qu'on peut comprendre.

Lorsqu'on essaie de conceptualiser l'alphabétisation, de nombreuses dimensions insoupçonnées apparaissent exigeant une réflexion à la fois sur les objectifs qu'il serait souhaitable de poursuivre et sur les contenus qu'on voudrait y voir figurer.

A cet égard, la vision de l'alphabétisation que propose Rahmena (1976) relève davantage d'une conception de la participation sociale à titre d'agent que de l'acquisition de quelques habiletés:

> "Alphabétiser n'est pas d'apprendre à un individu à décoder quelques symboles, mais de mettre à sa disposition tous les moyens pour déchiffrer le monde, les acteurs et les actions qui constituent la vie et la réalité. C'est lui faire comprendre le sens de ses actes, lui apprendre à réfléchir sur son expérience" (p. 78).

Apprendre à décoder quelques symboles ou apprendre à décoder son univers représentent les deux extrêmes du contenu qu'on peut vouloir mettre sous le terme "alphabétisation". Pour l'intervenant cependant, mise à part l'option idéologique servant à guider son action, la question fondamentale et tristement quotidienne demeure l'explicitation du contenu selon un découpage approprié à une intervention de longue durée. Les pratiques actuelles privilégient essentiellement deux approches, l'alphabétisation scolarisante faisant de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture le seul objet de l'intervention éducative et l'alphabétisation fonctionnelle, à défaut d'un terme plus approprié, qui cherche à développer un ensemble d'habiletés dont fait partie l'apprentissage du code écrit.

Après ce portrait sommaire de l'alphabétisation, il convient maintenant d'examiner l'option scolarisante et l'option fonctionnelle en termes de contenu spécifique pour mettre en évidence leurs possibilités et leurs limites. On verra ensuite les principaux résultats d'une recherche menée auprès d'un groupe d'adultes inscrits au cycle primaire dans les institutions éducatives afin de dégager les caractéristiques de cette clientèle québécoise relativement à quelques indices socio-économiques et à son niveau de connaissances et d'habiletés "fonctionnelles".

L'ALPHABETISATION SCOLARISANTE

L'alphabétisation scolarisante se donne pour objectif principal l'apprentissage de la lecture et peut donc être considérée comme un rattrapage de la scolarité obligatoire, tel que le suggère Meister (1973).

D'après Bormuth (1973-1974), une personne est alphabétisée lorsqu'elle peut tirer toute l'information dont elle a besoin des textes qu'elle doit lire. Et pour éviter toute ambiguïté, il ajoute que l'analphabétisme ou l'alphabétisation ne s'interprète qu'en fonction de tâches de lecture spécifiques.

Mais, que faut-il entendre par le savoir-lire ? Il s'agirait de cette habileté qui consiste à donner du sens à un texte écrit (Staiger, 1976). La simplicité apparente de cette définition risque d'induire en erreur car elle décrit en réalité un processus extrêmement complexe allant de la représentation graphique des sons à la capacité d'interpréter et de critiquer un texte en faisant appel à l'ensemble de ses expériences passées dont font naturellement partie les savoirs et les savoir-faire.

Les habiletés de lecture se subdivisent essentiellement en deux grandes catégories, le décodage et la compréhension. L'apprentissage du décodage devant nécessairement précéder le développement de la compréhension et exigeant un investissement en temps assez important, il est

tentant de réduire l'apprentissage de la lecture à l'acquisition des notions spécifiques de ce premier niveau. Il y a une marge qualitative entre décoder un texte et le comprendre, même en se limitant au sens littéral qui représente le niveau le plus élémentaire de la compréhension.

Connaître, par exemple, toutes les graphies des sons du français et toutes leurs combinaisons possibles ne saurait constituer qu'une première étape dans une série d'acquisitions de plus en plus complexes.

Mais dès qu'on se situe au plan de la compréhension, une série de contraintes apparaissent reliées à l'histoire de la vie des apprenants et partant aux types de textes pouvant être lus. Si le bagage d'expériences est limité au départ et si les contenus familiers sont peu diversifiés, les textes accessibles seront peu nombreux. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'une personne pouvant lire avec facilité un court article de journal relatant un fait divers pourra trouver hermétique le texte d'une convention collective.

Dans le contexte de l'alphabétisation scolarisante, on met l'accent sur l'appropriation des outils de base, le décodage de textes simples, voire même artificiels, sans toujours prévoir de passages vers les étapes ultérieures où, par le biais de l'acquisition de nouvelles connaissances, y compris l'enrichissement du vocabulaire par lequel se fait l'appropriation des concepts, l'éventail des textes compréhensibles s'ouvre progressivement. Dans sa version extensive, l'apprentissage de la lecture entraîne une série d'autres apprentissages dans des domaines de savoirs de plus en plus variés.

A se centrer trop exclusivement sur le développement des habiletés de décodage, on court le risque d'avoir comme résultat des adultes qui, dans la meilleure des hypothèses, pourront lire et écrire au sens minimal mais qui n'auront acquis rien d'autre.

S'oppose à ce volet scolaire de l'alphabétisation, une approche plus dynamique prenant en compte l'insertion sociale de l'adulte analphabète.

L'ALPHABETISATION DITE FONCTIONNELLE

La première acception de l'alphabétisation fonctionnelle orientée vers les exigences de la production (Meister, 1973) a fait l'objet de vives critiques à cause de son caractère trop restrictif. Fustigeant cette voie, Stanley (1973) refuse d'accepter, à juste titre, que des adultes soient alphabétisés "pour obéir aux ordres donnés par écrit". D'abord aux Etats-Unis, puis en Grande-Bretagne, le concept d'alphabétisation fonctionnelle s'est élargi au point d'embrasser la plupart des sphères de l'activité sociale.

Le point de départ n'est pas l'absence de connaissance du code écrit ni même les exigences de la formation professionnelle quoique ces deux aspects soient pris en compte. Face au problème de l'analphabétisme affectant les groupes sociaux défavorisés, on est amené à s'interroger sur l'ensemble des connaissances et des habiletés jugées essentielles pour pouvoir participer à une société moderne, à savoir cette formation minimale que tout citoyen devrait posséder, et à laquelle il aurait droit, pour s'acquitter avec aisance de toutes les conduites sociales qui sont couramment pratiquées dans une société technologiquement avancée. D'aucuns pourraient voir là, et c'est inévitable, une stratégie de récupération, une volonté d'intégrer minimalement aux circuits de consommation des individus qui à première vue peuvent en paraître exclus; ce serait faire bien peu de cas des insurmontables problèmes avec lesquels ces personnes sont aux prises quotidiennement faute de posséder les codes culturels élémentaires ayant cours dans divers domaines de l'activité sociale.

Le fait de maîtriser le code symbolique apporte une sécurité certaine, celle du savoir, du connu, du compris, dont les autres, ceux qui ne savent pas, sont privés car ils en sont encore à essayer de découvrir les règles du jeu de la participation sociale alors que d'autres savent utiliser ces règles à leur avantage ou encore cherchent à les modifier, pour reprendre les termes de Crozier (1977).

Poser le problème de l'alphabétisation en termes d'un seuil minimal de connaissances et d'habiletés, non pas dans l'absolu, mais bien dans le contexte d'une société donnée, conduit à reconnaître le caractère éminemment relatif des contenus qu'on peut y retrouver. C'est admettre au départ qu'il ne peut exister une définition universelle de la personne alphabétisée (Millerich, 1976), puisque selon les types de société et selon les époques, les exigences sont appelées à se modifier. C'est également attirer l'attention sur le temporaire, le transitoire, la mouvance des contenus d'alphabétisation, de concert avec l'évolution même de la société. Mais c'est surtout et avant tout s'attaquer à une question d'une remarquable complexité pour laquelle la réponse n'est pas aussi évidente qu'on aurait tendance à le croire.

En effet, dès qu'on quitte le terrain traditionnel des listes de graphèmes et des règles de l'orthographe grammaticale pour s'aventurer dans les problèmes que les adultes rencontrent dans leur vie quotidienne, les choix deviennent de plus en plus incertains.

Si, en principe, le concept d'une formation de base destinée aux adultes apparaît innovateur et porteur de changement dans les pratiques éducatives, il n'en demeure pas moins difficile à rendre opératoire. Car il faut bien, un jour ou l'autre, spécifier ce que doit comprendre cette formation de base. Ainsi donc, à la proverbiale question que posent les formateurs sur ce qu'il faut enseigner, il faut répondre par des listes d'objectifs d'apprentissage susceptibles d'amener les apprenants à ce seuil minimal de savoir à partir duquel ils seront en mesure de s'insérer avec suffisamment d'aisance dans la vie sociale.

A cet égard, il apparaît opportun de rapporter les résultats de deux recherches menées aux Etats-Unis et qui avaient justement pour objectif de circonscrire l'ensemble de ces connaissances et habiletés qu'on estime essentielles pour "survivre" dans une société moderne.

La première de ces recherches a été réalisée par une équipe de l'université du Texas à Austin (Northcutt, 1975). Une vaste enquête a

d'abord été effectuée auprès des responsables de programmes, des formateurs et des adultes inscrits aux cours d'éducation de base dans le but de dresser un inventaire des connaissances et habiletés que tout adulte devrait posséder. Suite à l'analyse des données ainsi recueillies, on a spécifié le contenu de la formation de base, selon deux axes principaux:
a) les habiletés fondamentales comprenant la reconnaissance de faits et de termes, la lecture, l'écriture, le calcul, la résolution de problèmes;
b) les domaines d'activités sociales: le travail, la consommation, les ressources communautaires, la santé, le gouvernement et les lois.

On aura remarqué que la connaissance du code écrit (lecture et écriture) fait partie des habiletés fondamentales identifiées, mais qu'elle n'est pas la seule impliquée.

L'intersection d'une habileté fondamentale et d'un domaine d'activité sociale correspond à des activités faisant partie de la vie quotidienne des adultes, pouvant éventuellement se traduire en objectifs d'apprentissage (remplir un formulaire d'offre de service, adresser une enveloppe, etc.).

Cette liste a été validée à l'aide d'une épreuve (orale et écrite) qu'on a fait subir à 4 000 sujets adultes et les réponses obtenues ont été mises en relation avec les indices de réussite suivants: le salaire, le prestige du poste occupé, le degré de scolarité. Il a effectivement été démontré que pour la grande majorité des item, le fait de répondre correctement était associé au plus haut niveau de salaire, de scolarité et de prestige du poste. Il a donc été établi que les personnes qui réussissent socialement maîtrisent la plupart de ces connaissances et habiletés.

La seconde recherche est plus récente et a été effectuée en Californie à la demande du ministère de l'Education (Buono, Heath, McCune, 1980). Pour établir la liste des connaissances et habiletés jugées essentielles, on a d'abord procédé à une analyse exhaustive des sources écrites pour relever toutes les références à des capacités que les adultes devraient posséder. La deuxième étape a consisté à interroger des personnes

cles travaillant dans toutes les agences intervenant au niveau de l'Etat et ayant des contacts avec le public dans le but de faire un relevé des difficultés que rencontraient les adultes dans leurs rapports avec ces agences. La liste de ces énoncés a été progressivement réduite par la technique du regroupement synonymique et par le recours à des groupes d'experts. Finalement, à la suite de l'étude pilote, la liste définitive comportait cent trente énoncés.

Ces connaissances et habiletés qu'on pourrait aussi qualifier de capacités comprennent cinq catégories:

1. - des capacités d'ordre culturel;
2. - des capacités d'ordre économique;
3. - des capacités relevant du domaine de la santé et de la sécurité;
4. - des capacités relevant du domaine des relations interpersonnelles;
5. - des capacités sociopolitiques.

Chacune de ces catégories se subdivisent en un nombre variable de sous-catégories. Sous les capacités d'ordre économique, on retrouve:

- opérations bancaires,
- composition d'un budget,
- droits du consommateur,
- l'achat à crédit,
- les pratiques frauduleuses,
- le marché du travail,
- l'assurance.

La méthodologie utilisée n'étant pas la même dans ces deux recherches, les résultats diffèrent sensiblement quant au nombre de domaines impliqués. Des aspects tels que les coutumes et les traditions, la religion, la moralité et les valeurs, les relations familiales, la sexualité et le stress, pour ne citer que ceux-là, sont absents de la première liste établie.

Comme il fallait s'y attendre, il n'y a pas consensus sur le contenu de la formation de base. Il eut d'ailleurs été assez étonnant qu'on arrive immédiatement à cerner avec précision ce minimum de savoir indispensable pour vivre dans une société moderne. Néanmoins, et ce point semble acquis, l'enseignement de la lecture et de l'écriture, apparaît nettement insuffisant. De plus, en procédant par inférence, on commence à voir se dessiner un canevas de lecture de la société où les conduites attendues deviendraient moins mystérieuses au fur et à mesure qu'elles seraient comprises, et ultérieurement critiquées. Mais ces préoccupations relèvent davantage de l'approche éducative que du contenu proprement dit.

Quel que soit le contenu spécifique qu'on choisisse d'enseigner au chapitre de la formation de base, il faudrait au préalable vérifier auprès de la clientèle cible si un tel besoin existe effectivement, c'est-à-dire jusqu'à quel point les connaissances et habiletés envisagées sont maîtrisées. Autrement, on risque de prévoir des contenus qui auraient peu de pertinence pour les clientèles visées. C'était là un des objectifs d'une recherche réalisée auprès d'adultes québécois inscrits au cycle primaire et dont on examinera maintenant les principaux résultats.

APERÇU DE L'ADULTE QUEBECOIS INSCRIT AU CYCLE PRIMAIRE

Depuis un bon nombre d'années, les commissions scolaires ont pris des initiatives en matière d'alphabétisation, SEBAM faisant figure de pionnier dans le domaine. Cependant, à part les observations faites sur le tas par les formateurs, on sait encore relativement peu de chose sur ces adultes qui s'adressent aux institutions éducatives pour apprendre à lire et à écrire.

La recherche dont il est fait état ici[1] avait pour but de décrire les adultes inscrits au cycle primaire à l'aide de quelques indices

---

1. Cette recherche a été menée avec la collaboration d'Emile Ollivier, Ph.D., et le concours de Christiane Gauthier, M.A. et Wojteck Winnicki, M.A. étudiants en Andragogie. Les données ont été recueillies pendant les trimestres d'automne 1978 et d'hiver 1979.

socio-économiques, et de vérifier dans quelle mesure un sous-ensemble de connaissances et d'habiletés pouvant faire partie du contenu de la formation de base était maîtrisé.

Comme la connaissance des caractéristiques des sujets présente de l'intérêt pour l'interprétation des résultats du deuxième volet de la recherche, on en fera d'abord une présentation succincte.

Caractéristiques des sujets

Sur une vingtaine de groupes-classes pressentis dans les services d'éducation des adultes des commissions scolaires de la région de Montréal, seize d'entre eux ont pu participer pour un total de cent soixante-onze (171) sujets.

On examinera successivement la répartition des sujets selon le sexe, l'âge, la scolarité déclarée, le revenu, le fait d'exercer ou non une activité rémunérée et le type d'emploi occupé.

Contrairement aux attentes, les hommes et les femmes se répartissent à peu près également, soit 43,9% et 43,3% respectivement (12,8% des sujets n'ont pas répondu à cette question).

Quant à l'âge, l'éventail va de moins de vingt ans à plus de cinquante ans.

Tableau 1

Age	N	%
0-19	20	11,7
20-24	31	18,1
25-30	27	15,8
31-40	46	26,9
41-50	30	17,5
51-60	15	8,8
Sans réponse	2	1,2
Total	171	100,0

Les sujets de moins de vingt ans représentent 11,7% de l'ensemble des sujets; ceux de vingt à trente ans, 33,9%; ceux de trente et un à quarante ans, 26,9%; tandis que les personnes de quarante et un ans et plus comptent pour 26,3%.

Il faut souligner que près de 46% des sujets ont trente ans et moins, ce qui signifie qu'en dépit de l'accessibilité plus grande de l'école pour ces groupes d'âge, il se trouve encore des personnes qui n'ont pas acquis l'équivalent du cycle élémentaire.

Tableau 2

Scolarité déclarée	N	%
N'est jamais allé à l'école	11	6,4
Première année	10	5,8
Deuxième année	17	9,9
Troisième année	23	13,5
Quatrième année	23	13,5
Cinquième année	15	8,8
Sixième année	18	10,5
Septième année	28	16,4
Huitième année et plus	26	15,2
Total	171	100,0

Plus de 49% des répondants déclarent avoir terminé quatre années ou moins de scolarité, dont 6,4% prétendent n'avoir jamais fréquenté l'école. On remarquera que 31,6% des répondants disent qu'ils ont terminé sept ans ou plus de scolarité. Il y a donc un pourcentage assez important de sujets qui éprouvent le besoin de revoir les contenus du cycle primaire, soit que ces contenus n'aient pas été suffisamment maîtrisés à l'origine ou qu'il y ait eu, avec le temps, diminution du niveau initialement atteint.

Tableau 3

Revenu	N	%
Moins de 100$	76	44,4
101-150	32	18,7
151-200	16	9,4
201-250	8	4,7
251 et plus	11	6,4
Sans réponse	28	16,4
Total	171	100,0

A la lecture du tableau 3, on pourra se rendre compte que les répondants font plutôt partie du groupe le plus défavorisé de la société. En effet, 44,4% d'entre eux déclarent un revenu hebdomadaire inférieur à 100$. Si on ajoute les 18,7% qui se classent dans la catégorie suivante, soit 150$ et moins, plus de 63% des sujets gagnent 150$ ou moins par semaine, sans compter ceux qui n'ont pas répondu à cette question (16,4%) qui vraisemblablement ne se situent pas dans la frange supérieure des revenus. En revanche, plus de 11% des sujets disent avoir un revenu supérieur à 200$. Si l'on en croit les formateurs, les réponses auraient plutôt tendance à la surestimation que l'inverse. Il faut donc conclure que la majorité des adultes inscrits au cycle primaire disposent de ressources financières très limitées.

Tableau 4

Activité rémunérée	N	%
Occupe un emploi rémunéré	64	37,4
Ne travaille pas	73	42,7
Ménagère	31	18,1
Sans réponse	3	1,8
Total	171	100,0

Plus de 37% des sujets occupent un emploi rémunéré, près de 42,7% sont sans emploi et 18,1% sont ménagères. Cette répartition confirme le faible niveau de revenu observé précédemment.

Tableau 5

Catégories d'emplois	N	%
Ouvrier non spécialisé	41	24,0
Ouvrier spécialisé	10	5,8
Employé de vente ou de bureau	8	4,7
Autre	8	4,7
Sans réponse	104	60,8
Total	171	100,0

Seulement 39,2% des sujets ont mentionné une occupation quelconque, ce qui correspond à peu près au pourcentage de ceux qui disent occuper un emploi. Parmi ces personnes, quarante et une d'entre elles, soit 24% de l'ensemble des répondants, sont des ouvriers non spécialisés, dix sont des ouvriers spécialisés (menuisier, plombier, etc.) et huit se disent employés de vente ou de bureau. Parmi les huit appartenant à la catégorie "autre", on retrouve quelques travailleurs autonomes. On a donc d'une part, des petits salariés, et d'autre part, des chômeurs et des ménagères.

Lorsqu'on considère les sujets du point de vue des niveaux de cours auxquels ils sont inscrits, la majorité des répondants, soit 57,7%, ont une connaissance très rudimentaire du code écrit puisqu'on les retrouve dans les cours de début de cycle (300, 301, 302). Ces données démontrent que, pour la majorité des adultes, il ne s'agit pas de rafraîchir des connaissances plus élémentaires avant de passer au niveau secondaire, mais bien d'acquérir des habiletés aussi fondamentales que la lecture et l'écriture. Lorsqu'on compare le nombre d'inscriptions aux cours 300, 301 et 302 (98) avec le nombre de personnes ayant déclaré deux ans ou moins de scolarité (38), il apparaît clairement qu'il n'y a pas forcément adéquation entre le niveau réel de connaissances et le degré de scolarité.

Si on devait dégager le profil de l'adulte inscrit au cycle élémentaire, il faudrait tenir compte du sexe. Le répondant masculin est ouvrier non spécialisé ou chômeur, dispose d'un revenu hebdomadaire se situant ente 101$ et 150$, est inscrit aux cours de début de cycle et a fréquenté l'école pendant cinq ans ou plus. Le répondant de sexe féminin est chômeur ou ménagère, dispose d'un revenu de 100$ ou moins, est inscrit aux cours de fin de cycle et déclare moins de cinq ans de scolarité.

Ces données n'ont rien de surprenant et sont comparables à celles qu'on obtient aux Etats-Unis, mise à part la plus forte représentation de groupes ethniques minoritaires qu'on y retrouve (Mezirow, Darkenwald, Knox, 1977) et celles d'une enquête réalisée par la Direction générale de l'éducation des adultes et la CSR Chambly (Hautecoeur, 1980). Ce qui frappe

le plus c'est de retrouver une forte proportion de jeunes de moins de trente ans parmi cette clientèle. Ce fait est significatif et lourd de conséquences car il démontre que l'analphabétisme touche toutes les catégories d'âge.

Par l'analyse des réponses aux questions portant sur des problèmes issus de la vie quotidienne, on verra que pour un bon nombre de sujets, des éléments de base n'ont pas été acquis.

EVALUATION DES CONNAISSANCES ET HABILETES JUGEES ESSENTIELLES

Puisque les adultes inscrits au cycle élémentaire, et plus précisément en début de cycle, n'ont qu'une connaissance très rudimentaire de la langue écrite, l'épreuve devait se présenter sous forme orale, l'objectif principal n'étant pas de vérifier leur capacité en matière de lecture.

Le questionnaire comprenait quarante-neuf item, dont six item évaluant la capacité de lire de courts textes écrits authentiques. Ce mini-test de lecture a été inclus dans le but de vérifier, à l'aide d'une mesure objective, jusqu'à quel point les sujets pouvaient comprendre des textes écrits simples, comme la description d'un film tiré d'un horaire de télévision. Exception faite de ces item, l'épreuve comprenait quarante-trois questions orales réparties de la manière suivante:

Domaine d'activité sociale	Nombre de questions
Travail	17
Consommation	19
Ressources communautaires	7

La liste de connaissances et d'habiletés faisant objet d'évaluation est sensiblement la même que celle utilisée lors de la première étude américaine sur les capacités de base et connue sous le nom de Adult Performance Level (Northcutt, 1975). A cause des caractéristiques de la clientèle, n'ont été retenues cependant que les questions n'impliquant pas l'écrit.

Malgré le fait que plusieurs de ces questions peuvent sembler faciles, pour ne pas dire simplistes (exemple, le nombre d'onces dans une livre, de pouces dans un pied), les résultats obtenus sont parfois étonnants.

Pour seulement cinq item, le taux de réussite est supérieur à 90% et pour dix-neuf d'entre eux, le pourcentage de réussite est inférieur à 60%.

Quelques exemples suffiront à illustrer la répartition des réponses. Moins de 77% des répondants semblent savoir que les commerçants font une enquête avant de faire une vente à crédit; près de 79% d'entre eux indiquent correctement le nombre de pouces dans un pied. Seulement 64% des répondants disent que le coût d'un achat à crédit est supérieur à celui d'un achat payé comptant; près de 40% des répondants ignorent le nombre d'onces dans une livre alors que 83% d'entre eux indiquent correctement le nombre de semaines dans une année. Plus de 46% des sujets semblent ignorer la signification de la garantie dans le contexte d'un achat et 42% celle de l'intérêt lors de l'achat à crédit. La majorité des répondants ne connaît pas la raison d'être de la publicité. Un répondant sur deux ne peut calculer le périmètre et la superficie d'une pièce rectangulaire. Un peu plus de la moitié des répondants semblent être capables de faire la différence entre le montant brut et le montant net du salaire; près de 59% d'entre eux peuvent distinguer entre un emploi présentant des avantages à long terme et un emploi sans possibilité d'avancement et 60% indiquent correctement le rôle que joue un syndicat.

Quant au pourcentage de réponses correctes aux item de lecture, ils varient de 53,8% à 32,7%, confirmant ainsi les prévisions du début.

En vue d'identifier les variables pouvant avoir un effet sur le nombre de réponses correctes, les sujets ont été répartis en divers groupes pour permettre une analyse statistique des résultats. Les sujets dont l'âge se situe entre trente et un et quarante ans obtiennent des scores plus élevés que les autres[1], ainsi que ceux qui disposent d'un revenu hebdomadaire supérieur à 100$[2]. Les répondants ayant déclaré cinq ans ou plus de scolarité sont également ceux qui réussissent le mieux[3].

De plus, pour trente-trois item, le fait de répondre correctement est associé soit au niveau du cours, au niveau du revenu ou au nombre d'années de scolarité indiqué par le sujet. C'est donc le répondant n'ayant jamais fréquenté l'école et sans emploi qui aurait le moins de chances de répondre correctement aux questions que comprenait l'épreuve. Par conséquent, et contrairement à ce qui avait été envisagé au départ, ces connaissances et habiletés ne s'acquièrent pas nécessairement par l'expérience de vie.

Il est intéressant de faire remarquer que ce sont les sujets occupant un emploi qui avaient le plus tendance à répondre de manière appropriée aux questions portant sur le travail. En revanche, ce sont les sujets dont l'âge se situait entre trente et un et quarante ans qui avaient le taux de réussites le plus élevé pour les questions relevant du domaine de la consommation.

Tout en reconnaissant volontiers que les capacités évaluées ne sont peut-être pas celles qu'il conviendrait de faire acquérir en priorité, il importe toutefois de signaler que des lacunes importantes ont été décelées, et qu'il serait imprudent d'entreprendre une démarche éducative sans s'assurer d'abord que les préalables sont acquis.

---

1. $F = 4,0873$; $P \leq 0,0185$.
2. $F = 8,7302$; $P \leq 0,0037$.
3. $F = 16,8437$; $P \leq 0,0001$.

CONCLUSION

En se penchant sur les contenus de l'alphabétisation, force est de constater que les deux approches principales qu'on retrouve dans le contexte nord-américain, si elles ont comme objectif commun l'enseignement de la lecture, diffèrent passablement au plan des prémisses et des modalités. L'une reproduit, avec quelques aménagements, le modèle scolaire, en mettant l'accent sur l'enseignement de la lecture, sans égard aux types de textes que ces adultes pourraient être amenés à lire pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. L'autre apparaît plus ambitieuse parce qu'elle relie l'apprentissage de l'écrit à un éventail plus large de capacités qu'on estime pertinentes pour les adultes. Le minimum vital de savoir qu'on cherche à circonscrire et qu'on voudrait faire acquérir représente le palier de survie, la base à partir de laquelle les adultes les plus défavorisés seraient instrumentés pour poursuivre, par la suite, les objectifs personnels et collectifs qu'ils auraient eux-mêmes définis. Comme on a pu s'en rendre compte, les adultes québécois peu scolarisés qu'on retrouve dans les institutions éducatives sont bien loin d'avoir maîtrisé les connaissances et habiletés de base leur assurant une participation satisfaisante pour eux et pour la société dont ils font partie.

Il peut paraître souhaitable d'inclure parmi les objectifs de l'alphabétisation le développement du sens critique face au fonctionnement de la société. Mais, il ne peut s'agir là que d'un objectif à long terme car, comme il y a une relation très étroite entre la pertinence de la critique et la connaissance de son objet, toute démarche qui ne tiendrait pas compte de l'ordre connaissance → critique pourrait fort bien s'avérer un exercice inutile.

RÉFÉRENCES:

BORMUTH, John R. (1973-1974), Reading literacy: its definition and assessment, Reading Research Quaterly, 9 (1), 7-86.

BUONO, X.D., Heath, R., McCUNE, D. (1980), The California adult competency scale, Proceedings of the 21st Adult Education Research Conference, Vancouver: AERC, 264-268.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977), L'acteur et le système, Paris: Seuil.

GALTUNG, Johan (1976), Literacy, education and schooling, dans Bataille, Léon, éd., A turning point for literacy, Oxford: Pergamon.

HARMAN, D. (1974), Community fundamental education, a nonformal educational strategy for development, Lexington, Mass.: Lexington Books.

HAUTECOEUR, Jean-Paul (1980), Le point sur l'alphabétisation au Québec, Revue internationale d'action communautaire, 3/43, 111-126.

HILLERICH, Robert L. (1976), Towards an assessable definition of literacy, English Journal, 65 (2), 50-55.

MARTINS-BALTAR, M. et al. (1979), L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

MEISTER, Albert (1973), Alphabétisation et développement, Paris: Anthropos.

MEZIROW, Jack, DARKENWALD, Gordon G., KNOX, Alan B. (1977), Last gamble on education, Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A.

NORTHCUTT, N. (1975), Adult functional competency: a summary, Austin: Division of Extension, University of Texas.

POWELL, William R. (1977), Levels of literacy, Journal of Reading, 20 (6), 488-492.

RAHMENA, Majid (1976), Alphabétisation: pour lire les mots ou le monde, Perspectives, 6 (1), 75-95.

STAIGER, Ralph C. (1976), L'enseignement de la lecture: problèmes et réflexions, Paris: Presses de l'UNESCO.

STANLEY, Manfred (1972), Literacy: the crisis of a conventional wisdom, School Review, May, 373-408.

Mais, disons-le, la vie des palaces en France n'est pas facile. On a calculé qu'au début du siècle les bénéfices de la maison de César Ritz tournaient autour de 33% du chiffre d'affaires et que 10% d'occupation des chambres suffisaient à rémunérer le personnel. Aujourd'hui, il y faut au moins 65% d'occupation. Et lorsqu'un palace rapporte, en bénéfice, 2% du chiffre d'affaires, on est bien content.

La directeur d'un de ces établissements m'expliquait récemment, comme je lui faisais remarquer qu'il était inutile de faire faire au client son petit devoir du soir en cochant d'une croix ses désirs de petit déjeuner pour lui envoyer le lendemain sur son plateau toujours autre chose: croissant lorsqu'on a demandé du pain, thé lorsqu'on a demandé du café, miel lorsqu'on a demandé de la confiture.... m'a répondu: "C'est, hélas! normal. Les gens que nous employons pour préparer les plateaux sont des manoeuvres illettrés. Vous comprenez, on ne peut pas payer du personnel qualifié pour cela, il nous reviendrait trop cher!"

Extrait de "Splendeurs et misères de l'hôtellerie française", par Robert J. Courtine, Le Devoir, 3 nov. 1978.

L'ALPHABÉTISATION À POINTE ST-CHARLES*

Micheline Laperrière,
Carrefour d'éducation
populaire de Pointe
St-Charles

Serge Maguer,
Université du Québec
à Montréal

* Article précédemment publié dans Revue internationale d'action communautaire, 3/43, printemps 1980, p. 127-143.

A l'automne 1967, un groupe d'analphabètes de Pointe Saint-Charles quittaient l'école publique où ils s'étaient inscrits à des cours du soir; alors que la plupart se contentaient d'abandonner, ceux-ci se regroupèrent et formèrent un "comité de citoyens" afin de mettre sur pied des cours qui seraient mieux adaptés à leur situation. C'est à partir de ce noyau de quelques travailleurs qu'allait naître et se développer une expérience d'alphabétisation qui elle-même donna naissance au Carrefour d'éducation populaire.

Une première expérience d'alphabétisation se déroula de façon intensive entre 1968 et 1973. En 1978-1979, le projet d'alphabétisation fut repris sur des bases nouvelles et se poursuit.

Pointe Saint-Charles

Située à proximité du centre-ville de Montréal, Pointe St-Charles constitue une vieille enclave industrielle et résidentielle. Il s'agit en fait de l'un des plus vieux quartiers ouvriers du Canada. Pointe Saint-Cahrles allait se développer grâce à la réalisation du projet du canal Lachine (qui permet de relier Montréal aux Grands Lacs), à la construction du premier chemin de fer pan-canadien et du pont Victoria qui franchit le Saint-Laurent. Le quartier connut donc un essor industriel important pendant la deuxième moitié du XIXe siècle et le début du XXe siècle. Après la deuxième guerre mondiale le quartier vieillit rapidement tant au plan industriel que résidentiel. L'activité économique se déplace vers la périphérie. Le quartier se détériore, s'appauvrit et est identifié tantôt comme "zone grise", tantôt comme "milieu populaire".

Le quartier rassemblait, en 1976, environ 16 000 personnes dont plus de 40% sont anglophones alors qu'un peu moins de 60% sont francophones Le niveau d'instruction y est relativement bas, le revenu se situe en dessous de la moyenne montréalaise et canadienne. Le taux de chômage y est particulièrement élevé (plus de 10%) et on estime qu'environ 18% de la population tire ses ressources de l'assistance sociale.

Le Carrefour et ses objectifs

C'est dans ce contexte général de détérioration des conditions de vie (et de travail) de la population des milieux populaires qu'est né et que s'est développé le Carrefour. Dans les milieux populaires, l'exacerbation des contradictions sociales allait provoquer la naissance de revendications populaires dans les domaines de l'éducation, du logement, des loisirs, du revenu, du travail, etc.

Comme plusieurs organisations similaires, si à l'origine, le Carrefour articulait d'une façon élémentaire ses revendications et son activité, au fil des années, des luttes et des actions menées, celles-ci allaient rapidement se développer et se préciser.

Le Carrefour est administré par les citoyens de Pointe Saint-Charles qui, en assemblée générale, élisent annuellement un conseil d'administration. C'est cette assemblée qui décide des orientations et du programme d'activités du Carrefour. L'organisme offre à la population du milieu des ateliers portant sur des techniques et moyens d'expression/production (poterie, menuiserie, couture, macramé, cuir, etc.) et met sur pied des groupes de travail afin de faire face à des problèmes particuliers (alimentation, obésité, alimentation/consommation, etc.). En plus,le Carrefour organise des soirées d'animation/information portant sur des thèmes préoccupant la population du milieu (ex.: lois sociales, logement, consommation). Enfin, chaque atelier ou groupe de travail tente d'acquérir une autonomie interne en élisant un "petit comité".

Au niveau de ses objectifs, le Carrefour veut participer à la défense des intérêts des travailleurs; par ses activités, il veut contribuer à faire face aux problèmes communs du milieu et participer ainsi aux luttes des milieux populaires. En même temps, le Carrefour se veut un lieu de rassemblement et de rencontre pour la population du milieu, une occasion d'apprentissage et d'ouverture au milieu.

En 1978-79, le Carrefour a rassemblé près de trois cent cinquante participants.

UNE PREMIERE EXPERIENCE: 1968-1973

La première expérience[1] en alphabétisation du Carrefour se réalisa entre 1968 et 1973. Pendant cette période, on constitua une quarantaine de groupes de travail en alphabétisation qui rassemblèrent près de 500 analphabètes du milieu. Pendant quelques années d'ailleurs l'activité d'alphabétisation fut la seule raison d'être du Carrefour.

L'idéologie du rattrapage

A ses débuts, l'expérience d'alphabétisation est à l'image de ce qui se faisait en milieux institutionnels à Montréal et au Québec. L'activité d'alphabétisation se propose comme une réponse immédiate à un besoin immédiatement identifié et clairement circonscrit:

> "L'équipe s'inspirait de la philosophie du "rattrapage scolaire individuel". L'objectif s'accommodait à merveille d'une attitude "psychologisante" et "paternaliste"; les analphabètes étaient des malheureux (des malchanceux) auxquels il importait d'apporter la sécurité et la dignité par l'alphabétisation"[2].

Toutefois, l'équipe en place devait rapidement prendre conscience de l'inadaptation du contenu des méthodes, des programmes qui étaient ceux du programme scolaire pensé en fonction des jeunes. Aussi, sans rien modifier

aux perspectives d'ensemble, on allait tenter d'adapter le contenu de l'alphabétisation à la situation propre des "adultes". Il ne s'agissait pas de changer la fonction de l'alphabétisation; on se proposait au contraire d'en accroître la portée:

> "L'équipe refuse alors ce programme scolaire "décollé" de la vie des adultes par son vocabulaire et les situations qu'il décrit. Elle tente alors de créer une "ambiance" dans les classes pour adultes. Les professeurs essayent de partir de la réalité quotidienne de l'adulte, de construire du matériel où les analphabètes pourront se retrouver"[7].

Alphabétisation et conscientisation

Cependant, la réflexion sur l'alphabétisation qui s'est amorcée et qui a donné lieu à un premier réajustement se poursuit. Progressivement, l'équipe d'animateurs et le Comité de citoyens responsables poursuivent la réflexion. Ce processus de réflexion ne se fait pas sans heurts. Des tensions naissent et se développent à l'intérieur même de l'équipe. De nombreux conflits surgissent entre le Carrefour et la Commission scolaire locale qui prise peu une remise en question globale de l'alphabétisation, la prise de contrôle progressif du Carrefour sur l'orientation et le contenu des activités d'alphabétisation, sur l'engagement du personnel d'animation. Cette période donne lieu à un certain nombre de constats et d'affirmations générales.

On prend conscience des limites de l'alphabétisation; on estime qu'il faut s'interroger sur la fonction véritable de l'action d'alphabétisation.

Le projet d'alphabétisation tel que réalisé menait à une impasse: si on apprenait à "lire et à écrire" à certaines personnes, on leur apprenait en même temps à se soumettre, à accepter leur position sociale (sans parler de ceux qui abandonnaient et chez qui cet abandon renforçait l'idée de leur responsabilité personnelle):

> "Alors que plusieurs membres de l'équipe souhaitaient établir une intervention de "promotion collective", il fallait se rendre à l'évidence des résultats contraires: on voyait augmenter chez les étudiants le sentiment de dépendance. On réussissait même à augmenter le sentiment d'insécurité et de culpabilité chez ceux qui ne savaient pas lire [4]".

La "neutralité" des animateurs et des textes

En même temps, on prend conscience de la position sociale des animateurs. Ils sont "spontanément" porteurs d'une conception de la société, de la position des milieux populaires dans cette société, de la situation particulière des analphabètes. Cette vision du monde se traduit "naturellement" dans le contenu même des textes que l'on propose aux analphabètes. Les exemples sont aussi nombreux que percutants. On propose aux analphabètes (donc des êtres marginaux) de s'intégrer dans la société (qui elle serait normale), on leur prêche l'acceptation (résignée et digne) de leurs conditions et de leur situation sociales. Que ceux qui se sentent mal dans le système ne s'en prennent qu'à eux-mêmes! La faute est du côté des individus marginalisés/qui se marginalisent et non une conséquence de l'organisation sociale.

La langue

Non seulement on propose aux analphabètes une conception de la société qui ne reflète pas leurs intérêts, l'équipe estime en plus que cette vision particulière du monde est inculquée dans une langue qui leur est étrangère. Le processus d'inculcation idéologique se double d'un effort d'acculturation au plan linguistique:

> "Lorsqu'on propose aux analphabètes comme norme le "bon français", c'est non seulement la langue du patron qu'on impose aux travailleurs mais aussi sa vision de la société[5]".

L'équipe a en effet établi le constat de la différence entre le parler familier des Québécois et la langue enseignée. A partir de ce fait, on avance l'hypothèse de la coexistence de deux langages: "la majorité populaire parle un langage différent de la bourgeoisie, non pas tant parce que son vocabulaire et sa syntaxe sont plus "pauvres", mais parce que la réalité que cette majorité vit diffère[6]". Le problème est posé, on ne sait cependant pas comment le résoudre...

Nouvelles perspectives

En fait, il fallait repenser l'ensemble du processus d'alphabétisation, ne pas isoler la composante "analphabétisme"; on refusait de s'enfermer dans la dichotomie simpliste analphabétisme/alphabétisation où la formulation du problème (l'analphabétisme) conditionne la réponse (l'alphabétisation)...

L'analphabétisme fait partie d'un ensemble plus vaste: le phénomène se comprend lorsqu'on examine les conditions de travail et de vie des "analphabètes". L'analphabétisme (et la faible scolarité) apparaissant alors comme une des facettes de l'exploitation de la classe ouvrière, les causes véritables apparaissent alors plutôt d'ordre structurel (la division de la société) qu'individuel (les déficiences personnelles).

Cette définition plus globale de la situation devait entraîner une redéfinition de la proposition éducative. On peut schématiser de la façon suivante la perception qu'on avait alors de la situation et de la réponse à y apporter:

analyse de la situation	proposition éducative
. analphabétisme	. alphabétisation promotion individuelle
. exploitation	. conscientisation promotion collective

Conséquemment, le Carrefour tente donc de transformer sa pratique d'alphabétisation. C'est ainsi que l'on s'efforce d'abandonner la pédagogie et le vocabulaire scolaires. A la relation professeurs/étudiants, on propose de substituer les rapports nouveaux de "groupes de travail" et d'"animateurs". On refuse également d'illusionner les analphabètes sur la mobilité sociale (même individuelle) que pourrait leur permettre l'alphabétisation. De façon systématique, on s'efforce de sortir du schéma scolaire, de la scolarisation. On tente de reformuler les objectifs mêmes de l'activité dans le sens de la conscientisation. Ainsi on proposera : "développer sa pensée et son langage pour être actif socialement dans le quartier"[7]. Toutefois, on réussit difficilement à sortir du cadre scolaire, les attentes mêmes des participants continuent à s'exprimer en termes scolaires: "On venait pour du "français", pas pour s'ouvrir aux réalités du quartier"[8]. Au plan méthodologique, on expérimente une méthode globale d'apprentissage qui présente l'avantage d'être moins académique, qui permet d'utiliser plus facilement le vocabulaire des participants dans le processus d'apprentissage. D'une façon générale, on pose les jalons qui permettraient de construire une méthode d'alphabétisation/conscientisation.

Réorientation générale

A la fin du printemps '73 pourtant, l'expérience d'alphabétisation semble tout à coup se terminer. Le Conseil d'administration et l'assemblée générale du Carrefour ont réévalué l'ensemble des activités; la place réservée à l'alphabétisation semble de plus en plus circonscrite.

D'une part le Carrefour déplace la priorité générale. C'est l'alphabétisation qui était à l'origine du Carrefour; au fil des années, l'organisme s'était ouvert à d'autres activités d'éducation populaire. La réflexion sur l'alphabétisation avait confirmé la marginalité du problème de l'analphabétisme dans le quartier. Au niveau de la stratégie éducative, on estimait donc que le Carrefour devait réorienter, développer ses énergies dans des champs qui touchaient à des problèmes vécus par l'ensemble de la population ouvrière

du milieu. Ainsi on s'engage de façon plus considérable dans des secteurs tels l'alimentation/consommation, le logement... En même temps, la réflexion sur l'activité d'alphabétisation et l'objectif de conscientisation qu'on lui avait fixé contribuent à la définition générale des objectifs du Carrefour. A partir de 1973,le Carrefour affirme clairement sa volonté d'être au service de la classe ouvrière; il se veut au service des luttes du milieu et veut favoriser la prise de conscience et l'analyse de la réalité.

Cette réorientation générale entraînait nécessairement une réduction des ressources allouées au secteur alphabétisation. On estimait alors qu'il rendait difficile voire impossible le projet amorcé de construire une méthode d'alphabétisation/conscientisation. Si le Carrefour continuait à reconnaître l'alphabétisation comme besoin social important, son investissement à ce niveau serait dorénavant limité. Aux analphabètes, on montrera donc "à lire et à écrire le plus vite possible pour leur montrer d'autres problèmes (sic) et leur apprendre à se débrouiller (logement, travail, services juridiques, etc.)"[9]. L'alphabétisation devait effectivement se poursuivre avec un groupe de déficients mentaux. Dans la mesure, où l'on ne recruterait pas un nombre suffisant d'analphabètes, on référerait les individus particuliers à d'autres organismes offrant des activités d'alphabétisation. Il faut ici noter que non seulement l'analphabétisme constituait un problème marginal dans le milieu, mais qu'en plus l'action intensive du Carrefour dans ce secteur pendant cinq années avait effectivement contribué à marginaliser encore plus le problème. Bien sûr, il restait d'autres besoins au niveau de l'apprentissage de la langue, mais on estimait qu'il ne fallait pas accorder une importance trop grande aux "besoins linguistiques" (sauf en ce qui a trait aux analphabètes complets). Le bilan de 1974 était encore plus explicite: "Il reste des choses à faire en français; mais ce n'est pas prioritaire"[10].

Enfin, le bilan de 1973 proposait de "chercher d'autres moyens pour permettre aux gens de s'exprimer, de communiquer"[11]. On avançait l'hypothèse qu'en abordant le problème par un biais différent de la scolarisation, de l'apprentissage linguistique, on pourrait plus facilement atteindre l'objectif

de conscientisation et résoudre ainsi la contradiction entre l'alphabétisation et la conscientisation. Cette proposition allait donner naissance à une expérience nouvelle centrée sur le langage publicitaire; on voulait ainsi démystifier l'écriture, amorcer une prise de conscience critique du code de communication publicitaire. Un groupe de travail fut constitué (1974-1975) qui organisa au terme de sa démarche, une soirée sur ce thème. L'expérience n'allait cependant pas être reprise au cours des années subséquentes.

REFLEXIONS ACTUELLES SUR L'ALPHABETISATION

Cinq ans après avoir mis en veilleuse l'alphabétisation, le Carrefour allait reprendre l'expérience. Une première tentative fut réalisée en 1978-79 qui sera brièvement présentée dans la partie suivante. Cette relance de l'expérience aura été l'occasion de repenser l'ensemble de la démarche d'alphabétisation, de revoir les conclusions de '73 à la lumière de notre réflexion actuelle, de dresser en quelque sorte un deuxième bilan sur l'alphabétisation.

Aspects positifs du bilan de 1973

D'une façon générale, le bilan de 1973 apparaît encore positif sous plusieurs aspects. L'équipe du Carrefour a posé de façon théorique et pratique le problème de l'alphabétisation au Québec. La plupart des expériences ultérieures d'alphabétisation ont dû prendre en considération les conclusions du Carrefour. A elles seules, les rééditions nombreuses de l'article/bilan de 1973 témoignent de l'intérêt et de l'actualité des conclusions d'alors.

La fonction idéologique

En premier lieu, le bilan du Carrefour a contribué à dévoiler la fonction idéologique du processus d'alphabétisation. Dans les milieux institutionnels de l'éducation des adultes au Québec, on présentait l'alphabétisation ou comme un apprentissage neutre de techniques ou même comme une occasion

d'ascension sociale. Le bilan aura contribué à démystifier ces discours dominants sur l'alphabétisation. Et on notait judicieusement que cette analyse s'inscrivait d'ailleurs dans le cadre plus large de l'étude du rôle de l'école en milieux populaires.

L'intérêt particulier du bilan de 1973 est peut-être le fait que l'on ne se soit pas limité à affirmer la fonction idéologique, mais que l'on ait démontré comment cette fonction était réalisée à partir des besoins "spontanés" des analphabètes et au travers du contenu des manuels, de l'idéologie des intervenants (en particulier les professeurs), de la nature de l'institution, etc.

Non-isolement de l'alphabétisation

En même temps, le bilan de 1973 s'avérait juste dans sa proposition de ne pas isoler l'analphabétisme; on proposait plutôt un effort pour resituer l'analphabétisme à sa juste place, pour dépasser le phénomène afin d'être en mesure de le mieux comprendre et d'agir efficacement sur lui. Au Québec, il s'agissait alors d'une approche relativement nouvelle qui s'opposait à la démarche d'isolement et de morcellement, de particularisation et d'individualisation qui dominait/domine la pratique d'animation. On isole l'analphabétisme; qui plus est, on a tendance à isoler chaque analphabète comme s'il s'agissait d'un cas unique. Une telle approche empêche de comprendre que, si chaque "analphabète " est en soi "un cas", s'il a sa propre histoire particulière, cette situation particulière ne peut être véritablement comprise qu'en dépassant chaque cas individuel, qu'en comprenant les facteurs économiques, politiques et sociaux qui ont produit/produisent des analphabètes.

Et si cette approche est "spontanément" utilisée dans le cas de l'analphabétisme, il faut aussi en comprendre la raison. D'une part, les analphabètes eux-mêmes perçoivent et présentent leur situation comme étant particulière; ils expliquent généralement leur analphabétisme par des raisons d'ordre individuel ("je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école", "j'avais la tête dure", "il a fallu que je travaille", etc.). Or c'est précisément l'un des traits de

l'aliénation culturelle des classes populaires que de ne comprendre leur situation qu'en termes personnels, individuels et non en termes structurels, collectifs. C'est là un des effets tangibles de l'idéologie dominante. Et les analphabètes qui constituent la couche la plus sous-scolarisée des classes populaires expriment généralement d'une façon très manifeste,voire culpabilisante,leur responsabilité personnelle: le "je n'ai pas eu de chance" cède souvent la place au "c'est de ma faute".

De la part des intervenants par ailleurs, c'est peut-être plus complexe. D'une part, ils perçoivent mal leur appartenance de classe et acceptent souvent sans les critiquer les clichés sur les classes populaires et les sous-prolétaires en particulier, là où sont concentrés les analphabètes (ex.:"Ils se sentent bien dans leur misère et ils ne veulent pas vraiment s'en sortir"). Par ailleurs, l'idéologie dominante agit également sur eux; ils sont, par exemple, influencés par le discours dominant de la société sur la "pauvreté". Enfin, il existe également une pression institutionnelle certaine pour que l'enseignant s'en tienne à la seule dimension individuelle ne serait-ce que le fait que dans son discours, l'école ne s'adresse qu'à des analphabètes/individus.

Notons enfin que ce que nous avons dit au sujet de l'aliénation des classes populaires explique le fait que les "analphabètes", dans la plupart des cas, sont "spontanément" réticents (quand ils ne sont pas agressifs) vis-à-vis de tout effort d'analyse un peu plus collective, structurelle de leur situation. Et ce fait constitue souvent l'argument massue sur lequel se rabattent certains intervenants pour se cantonner dans l'approche scolarisante individuelle... et se donner bonne conscience.

Le droit à l'alphabétisation

Enfin, si dans son bilan de 1973, le Carrefour d'éducation populaire avançait qu'il fallait lier l'alphabétisation à la situation économique et sociale, "comprendre les causes véritables de l'analphabétisme, saisir le phénomène dans l'ensemble plus vaste constitué de la pauvreté et de l'exploitation"[12],

il ne rejetait pas pour autant l'alphabétisation. Tant dans le bilan de 1973 que dans celui revu de 1974, on reconnaissait le droit strict à l'alphabétisation. On estimait que "savoir lire et écrire dans notre société hautement alphabétisée"[13] constitue un besoin social fondamental et qu'à la limite la satisfaction de ce besoin prime sur toute autre considération (telle la fonction idéologique intégrative qu'exercent également les activités d'alphabétisation). C'est pourquoi le Carrefour, à défaut d'organiser lui-même des sessions d'alphabétisation, n'hésita aucunement à référer des analphabètes dans des institutions scolaires même si l'on était pertinemment conscient de l'action idéologique qui y accompagnait l'activité d'alphabétisation proprement dite. Cette reconnaissance du fait que l'alphabétisation est un droit fondamental était à ce point acceptée qu'en 1978-79, devant la persistance du phénomène, le Carrefour décidait de reprendre ses activités dans ce domaine.

Critiques et perspectives nouvelles

Il faut cependant reconnaître qu'en 1973, on réduisait la conception de l'alphabétisation au strict apprentissage du code linguistique. Aussi tout en reconnaissant que pour les analphabètes complets il s'agissait là d'"un besoin criant"[14], pour les autres, pour les analphabètes fonctionnels, pour ceux qui auraient voulu "faire du français" (on notera le ton péjoratif), on estime qu'il ne s'agit pas d'une priorité du Carrefour...

Six ans plus tard, nous percevons plusieurs faiblesses et des erreurs dans le bilan de 1973, la première étant une réduction, une sous-estimation de l'analphabétisme.

On avait voulu réaliser un processus d'éducation populaire particulier qui soit à la fois occasion d'alphabétisation et de conscientisation; mais on n'a pas réussi à résoudre la contradiction entre ces deux termes. D'une part on avait tendance à réduire l'alphabétisation à une question purement technique; en même temps, on traduisait le terme conscientisation par "engagement militant","participation active aux activités et aux luttes du milieu.". Sans nier les aspects positifs du bilan de 1973, nous estimons donc qu'il présentait aussi des positions erronées, gauchistes sur la question du

développement individuel, du langage et du développement culturel et utopistes sur les possibilités de la conscientisation politique à l'intérieur d'un appareil tel le Carrefour d'éducation populaire.

L'écriture, la langue et la pensée

Nous avançons que l'alphabétisation doit être considérée comme une activité beaucoup plus large que le simple apprentissage d'une technique, d'un code. S'alphabétiser, i.e. apprendre le système des signes (les lettres) qui servent à la transcription de mots (eux-mêmes composés d'un certain nombre de sons) implique donc que l'on pose le problème de la langue et du langage, i.e. du code, du système de symboles phonétiques qui permettent de communiquer, de refléter la réalité. Si l'écriture est indissociable de la langue, celle-ci à son tour est associée à la pensée. On ne peut lire et écrire que si l'on a intégré un minimum de vocabulaire, que si l'on a assimilé les structures logiques et grammaticales; et cet ensemble de techniques et d'outils constituent le support nécessaire à l'expression, à l'articulation de la pensée. Apprendre à écrire présuppose que l'on maîtrise la langue, par ailleurs, développer son langage, c'est aussi développer sa pensée.

Dans le bilan de 1973, nous n'avions pas compris l'importance objecjective de l'alphabétisation, de la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du langage. Par ailleurs, au sujet du langage, la position avancée était fondamentalement erronée. Nous opposions le langage de la majorité populaire présenté comme positif à celui de la bourgeoisie, celui du "bon français" considéré négativement.

Il s'agit pourtant d'une position qui a cours, qui a ses lettres de créance. C'est l'équation que font Baudelot et Establet qui opposent la langue scolaire à la "langue réellement parlée dans les classes exploitées"[15]. Ils ont raison de constater l'appropriation du "bon français" par la bourgeoisie; c'est avec justesse qu'ils notent le caractère affecté de la "langue scolaire". Mais le fait que certaines classes s'approprient plus que d'autres la langue française, le fait qu'elle sert à véhiculer de façon dominante une idéologie étrangère aux classes populaires ne confère pas à la langue un caractère de

classe. S'il est juste de constater que "les classes sociales ont des pratiques linguistiques différentes (et que) ces différences sont liées aux conditions matérielles d'existence de ces classes", il est erroné de laisser entendre que les classes sociales auraient, dans ce cas-ci, des systèmes linguistiques différents.

Il ne s'agit pas de nier ni la dimension sociale des conditions d'accès au langage ni le rapport étroit entre la langue et le contenu qu'elle exprime. Mais cette relation ne peut servir de prétexte pour cacher le fait que la langue soit aussi (et d'abord) un instrument technique indispensable à l'expression de la pensée. Et la revendication pour le droit à l'alphabétisation de même que la pratique de l'alphabétisation participent de cette lutte de la classe ouvrière pour modifier les conditions sociales d'accès au langage, au savoir .

Ceci étant établi, il est bien évident que l'on ne peut concevoir l'alphabétisation des adultes comme celle des enfants. Alors que les enfants apprennent en quelque sorte simultanément à lire, écrire et penser, les adultes analphabètes ont une expérience de vie: ils ont accumulé un bagage considérable de connaissances sensibles. Le problème pour eux, c'est principalement de développer la compréhension qu'ils ont de la réalité. Ils éprouvent des problèmes de langage: trouver les mots pour traduire ce qu'ils pensent; ils ont de la difficulté à produire des opérations logiques: établir les rapports entre les faits, déduire, généraliser, etc. Toutes ces opérations , pour se réaliser, ont besoin du support de la langue, du vocabulaire, de la syntaxe. L'alphabétisation peut fournir ces instruments; elle peut faciliter le passage de la pensée immédiate, événementielle à une compréhension plus large, plus générale de la réalité.

On le voit, on est loin d'une conception réductrice de l'alphabétisation qui n'équivaudrait qu'à "scolariser", répondre à des besoins purement "linguistiques", "faire de la grammaire"...

Promotion individuelle, promotion collective

Assigner comme but à l'alphabétisation le développement de la pensée, du langage à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture conduit inévitablement à poser le problème du développement individuel. Or dans le bilan de 1973, on s'opposait à une promotion individuelle en proposant plutôt une promotion qui serait collective.

L'opposition entre promotion individuelle et promotion collective traduit un courant de pensée qui avait/a cours au sein des organisations populaires. L'analyse de la fonction objective de l'école en milieux populaires avait permis de constater que celle-ci permettait tout au plus à quelques-uns de sortir de leur milieu social; on concluait donc qu'en milieu populaire l'école permettait tout au plus la promotion individuelle. C'est à partir de ce constat qu'on avançait globalement l'hypothèse qu'il fallait opposer à la promotion individuelle une promotion qui soit collective.

Cette proposition générale nous apparaît juste, mais également ambiguë et ce, à un point tel qu'une compréhension littérale, étroite de la promotion collective peut facilement conduire à adopter des positions erronées.

Au niveau de l'analyse générale de la fonction du système d'éducation, on ne peut avancer la seule conclusion que le système d'éducation ne favorise que la promotion individuelle. Globalement, le système d'éducation favorise la promotion collective des classes supérieures alors qu'il exerce une action collective négative au niveau des classes populaires permettant tout au plus à quelques individus de "s'en sortir", i.e. de "compléter" leurs études et de réaliser une mobilité sociale. Ce fait a été démontré par des études nombreuses portant sur les effets du système d'éducation.

On ne peut donc parler de façon absolue de promotion collective. Il faut expliquer cet objectif, en tirer la signification concrète. Dans l'objectif de promotion collective tel que défini par les organisations populaires, on retrouve l'opposition à l'attitude personnaliste, individualisante,

psychologisante largement adoptée par le système scolaire. Mais l'objectif de promotion collective ne peut équivaloir au rejet de toute préoccupation individuelle, de toute attention à la question du développement personnel.

Il existe un rapport dialectique entre la promotion collective et le développement individuel. Nous avançons que la stratégie de promotion collective des milieux populaires doit réserver une large place au développement individuel des individus qui en font partie. Sinon, cette stratégie est inexorablement vouée à l'échec.

On ne peut mettre de l'avant (ou sous-entendre, ce qui revient au même) une opposition absolue, presque métaphysique entre l'individuel et le collectif, comme si les deux termes s'excluaient, se repoussaient mutuellement. On ne peut résoudre cette contradiction en excluant l'un des deux termes! C'est pourtant l'attitude subjective qu'adoptent à la fois ceux qui ne reconnaissent que le facteur individuel, personnel et ceux qui, au contraire, n'acceptent de considérer que la réalité collective; pour ces derniers, le facteur individuel c'est tout au plus un pis-aller: on le réduit à une simple fonction stratégique; partir de l'individu pour déboucher le plus rapidement possible sur le collectif. L'idéalisme de droite et l'idéalisme de gauche se rejoignent.

Il y a rapport, interdépendance entre les deux aspects de la contradiction. L'individu n'existe pas isolément, en soi; il est le produit d'une histoire, du développement économique, politique et social; il occupe une place déterminée au sein de la formation sociale et cette réalité exerce une influence considérable sur la personne. Par ailleurs, le fait objectif du regroupement des hommes en classes sociales ne contredit pas le fait objectif que les classes sont constituées d'individus particuliers possédant des caractéristiques psychiques et psychologiques à la fois communes et particulières. La réalité subjective est un fait objectif.

Il nous apparaît donc qu'une stratégie véritable de promotion collective ne doit pas accorder une attention exclusive au facteur collectif; pour se réaliser, elle doit se concrétiser en plusieurs individus particuliers, elle doit favoriser le développement personnel de la connaissance, de la conscience, de l'expression de ces individus.

Le développement culturel

L'alphabétisation s'avère donc occasion de développement individuel et collectif. Toutefois, l'alphabétisation se situe dans un champ particulier, le champ culturel. Or le bilan de 1973 était plutôt muet quant à la nécessité, l'importance du développement culturel; c'était plutôt le champ social, sociopolitique qui apparaissait considéré prioritairement. Même si elle n'était pas clairement exprimée, on retrouvait encore ici une opposition intransigeante, presque totale entre le développement culturel et le développement d'une conscience sociale, sociopolitique. Tout au plus, l'outil culturel que représente l'alphabétisation était-il réduit au simple rôle d'instrument stratégique (un hameçon, un appât dans la "valise" de l'animateur) qui permet d'attirer du monde pour passer ensuite à autre chose:

> "On devrait leur (les analphabètes) montrer à lire et à écrire le plus vite possible pour leur montrer d'autres problèmes et leur apprendre à se débrouiller (logement, travail, services juridiques, etc...)"[16].

Aussi, vu dans cette perspective, dans la mesure où l'alphabétisation ne permettait pas de déboucher rapidement dans le champ sociopolitique, on estimait qu'il s'agissait là d'un instrument peu efficace.

A l'opposé de cette position, nous avons tenté de présenter l'importance de l'alphabétisation et donc du développement culturel. Nous avons brièvement expliqué que la maîtrise d'outils culturels, telles la lecture et l'écriture, constitue une condition nécessaire au développement de la conscience, à l'acquisition du savoir. Dans la société, un petit nombre maîtrise, contrôle la parole, la lecture, l'écriture alors que la majorité (dite "silencieuse", réduite au silence) maîtrise mal ces outils; cela n'est pas un effet du hasard: c'est une conséquence directe de l'organisation de la production, de la division sociale du travail. L'alphabétisation participe du processus historique d'appropriation du savoir par les masses populaires. Et dans ce processus, celles-ci ne se sont pas contentées de revendiquer leurs droits: elles luttent pour se les approprier immédiatement même s'il s'agit d'appropriations imparfaites, incomplètes.

L'alphabétisation comme le développement culturel en général devraient être partie intégrante des revendications et des stratégies de l'éducation populaire. Qui plus est, il faut retirer l'alphabétisation de la place marginale qu'elle occupe actuellement. Lire, écrire, parler constituent les rudiments de la civilisation; la maîtrise de ces outils culturels, intellectuels, est loin d'être un fait acquis pour la majorité populaire. Bien sûr la plupart ont maintenant acquis la connaissance des techniques de base du code (à la différence des pays du Tiers monde), mais ces instruments ne sont pas maîtrisés. Il faut donc développer la revendication à une alphabétisation qui permette une maîtrise plus grande de ces instruments, qui permette aux classes populaires d'avoir accès à la parole, i.e. l'acte par lequel on prend possession de la langue, par lequel on affirme son point de vue sur la réalité, on défend ses intérêts.

L'alphabétisation constitue donc un aspect important du développement culturel, lequel ne peut se réduire à une sous-catégorie instrumentale de l'action sociopolitique.

La conscientisation

Dans le bilan 1973, on proposait de réaliser un processus d'éducation populaire qui soit à la fois alphabétisation et conscientisation. Nous avons vu que la façon de définir le premier terme de la contradiction comme simple apprentissage technique du code n'a pas contribué à résoudre la contradiction. Pour l'autre terme, la conscientisation, le bilan présentait également une conception restrictive, limitée.

On traduisait plus ou moins explicitement le terme conscientisation par militantisme, participation à des activités sociopolitiques. Au terme de l'activité d'alphabétisation, chaque participant devait être en mesure de s'engager activement socialement; il devait donc modifier son comportement à ce niveau. On fixait à l'alphabétisation un objectif de rentabilisation (sociopolitique) à court terme:

"développer sa pensée et son langage pour être actif socialement dans le quartier"[17].

Vue dans cette perspective, l'alphabétisation se révélait un prétexte à la conscientisation sociopolitique. Au demeurant, il s'agissait d'un prétexte peu efficace: si la conscientisation doit immédiatement se traduire par des actions au plan sociopolitique, mieux vaut réaliser directement des activités dans ces domaines:

"En termes de stratégie éducative - dans la mesure où précisément l'éducation doit être au service des luttes du milieu - le Carrefour devait peut-être réorienter ses énergies vers des secteurs plus prioritaires comme l'alimentation/consommation, le logement..."[18].

En fait, lorsqu'au niveau des objectifs l'on fixait l'alphabétisation et la conscientisation, c'est très nettement la conscientisation (telle que définie ici) qui était valorisée. Au niveau de la pratique même du Carrefour, on en arrivait à un résultat inverse: c'est l'alphabétisation qui, pour l'essentiel, occupait l'activité... Cette situation incongrue a certainement contribué à la mise à l'écart de l'un des deux termes, l'alphabétisation. Il s'agit là d'une façon assez particulière de résoudre les contradictions! Plus fondamentalement, par la définition particulière que l'on donnait à la conscientisation, ce n'était pas seulement l'alphabétisation qui était condamnée, mais la plupart des activités courantes d'éducation populaire et de développement culturel.

Il nous apparaît maintenant que plusieurs aspects avaient été négligés ou sous-estimés. Ainsi, on accordait dans les faits peu de cas à l'action de l'idéologie dominante sur la population visée. Les analphabètes ne font pas exception; au contraire, étant au point de départ peut-être plus dépossédés au plan intellectuel, ils sont peut-être plus perméables à l'action agissante de l'idéologie dominante, au façonnement et au conditionnement industriels des esprits. Quarante-cinq heures ou quatre-vingt-dix heures, c'est bien peu pour faire prendre effectivement conscience à des ouvriers de la situation globale dans laquelle ils vivent, pour les "rendre actifs

socialement dans le quartier" et pour "leur apprendre à lire ou à écrire". Il y avait là une conception magique ou mécanique de l'éducation populaire: comme si la seule exposition de l'exploitation vécue suffisait 1) à faire prendre conscience de celle-ci 2) à motiver les participants à réagir contre cette situation et 3) à s'engager activement dans la lutte (sociopolitique) contre celle-ci.

La nature du Carrefour

L'objectif de conscientisation, tel qu'on le concevait, démontre que l'on s'illusionnait sur la nature de l'institution même. Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles n'est pas en dehors de la société. Pour reprendre l'expression althussérienne, il s'agit d'un appareil idéologique d'Etat (a.i.e.) situé dans le champ culturel ou socioculturel. Bien sûr, le Carrefour est contrôlé par la population ouvrière du milieu: cette prise de contrôle s'est faite progressivement, elle se poursuit de nos jours. Mais ce constat ne doit pas cacher la réalité générale de la société: les classes populaires n'y exerçent pas le pouvoir économique et politique. Le Carrefour n'échappe donc pas comme institution à la fonction dominante des a.i.e.[19]. Par exemple, son financement provient de l'Etat. Par ailleurs ses participants - et ses intervenants - n'échappent pas non plus aux conditionnements idéologiques de la société. Ceci étant établi, il n'en demeure pas moins qu'il existe des contradictions au sein des institutions formant les a.i.e., que la lutte idéologique est possible à l'intérieur des a.i.e. et que le Carrefour de Pointe St-Charles est certainement moins directement inféodé à l'idéologie dominante que ne le serait une institution plus directement liée au système d'éducation des adultes. Aussi, s'il nous semble clair que le Carrefour ne peut substituer l'action sociopolitique à l'action culturelle, la fonction critique peut et doit y occuper une place importante.

Dans le cadre du Carrefour, il ne peut y avoir d'"après" sociopolitique spécifique, on ne peut avoir comme objectif d'y former des militants sociopolitiques. La réalité canadienne et québécoise, le cadre

institutionnel dans lequel se situe le Carrefour font en sorte que l'alphabétisation ne peut s'y exerçer comme en Guinée-Bissau, par exemple, où celle-ci est directement liée à l'activité productive et à la mobilisation générale. On ne peut appliquer intégralement chez nous la proposition de Choulguine pour l'école soviétique, aux lendemains de la révolution d'octobre:

> "Doit-on combattre l'analphabétisme? Certes; Mais tous les analphabétismes et en premier lieu l'analphabétisme politique[20].

Ceci ne signifie pas qu'il faille rejeter l'objectif de conscientisation. L'alphabétisation doit 'permettre (aux analphabètes) de prendre conscience de leur situation collective[21]".

L'alphabétisation et la conscientisation constituent un couple uni dialectiquement. Il faut surmonter la contradiction en n'éliminant aucun des deux termes. Il faut toutefois procéder à l'analyse concrète des situations si l'on veut être en mesure de traduire ce double objectif par une action adéquate. Dans le contexte auquel nous nous référons, conscientiser signi ie développer concrètement les capacités réflexives, favoriser le dépassement de la connaissance sensible, immédiat en fonction d'une connaissance plus rationnelle, plus objective de la réalité, de son insertion sociale plus particulière dans cette réalité en vue d'être ultimement en mesure d'agir sur elle. Par ailleurs, alphabétiser c'est initier à faciliter l'utilisation des outils culturels, intellectuels que sont la langue, la lecture et l'écriture.

On ne peut donc traiter de la conscientisation, du développement de la conscience en la dissociant des instruments dont celle-ci a besoin pour exister, se réaliser, se développer. De la même façon qu'on ne peut imaginer la conscience hors d'une relation avec la réalité objective, de la même façon on ne peut concevoir le fonctionnement de la pensée sans le support du langage et de l'écriture.

Lorsqu'un animateur travaille avec un groupe dans le cadre d'une activité d'alphabétisation, il s'agit pour les participants d'un moment

particulier du processus de la connaissance. Ce moment doit se transformer en moment privilégié. L'objectif fondamental doit être d'enclencher ou d'accélérer le mouvement de la connaissance en initiant aux outils intellectuels et culturels de base que sont la langue et l'écriture; il faudra permettre, faciliter le dépassement du stade premier des sensations, des représentations passives de la réalité; faire en sorte que les participants en assimilant ces outils puissent passer de la perception isolée des choses et des faits à un niveau de compréhension théorique et pratique.

Viser à ce que les travailleurs et travailleuses puissent se développer, devenir plus autonomes, plus conscients, viser à ce que, s'étant initiés aux outils intellectuels de base, ils deviennent plus capables de s'exprimer et d'agir: tel était l'objectif que se fixait la nouvelle expérience d'alphabétisation en 1978-1979.

RELANCE DE L'EXPERIENCE 1978

Historique et intervenants

A l'été 1978, un organisateur communautaire de la Clinique médicale de Pointe Saint-Charles regroupait quelques personnes présentant des difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils décidèrent ensemble de soumettre un projet d'alphabétisation au Conseil d'administration du Carrefour d'éducation populaire. Saisi du problème de la persistance d'analphabètes dans le quartier, le Conseil d'administration voulut répondre à ce besoin social immédiat et réel et décida d'engager un animateur, responsable à la fois de l'atelier et de l'élaboration du projet d'alphabétisation. Pour le Carrefour, il s'agissait donc d'une nouvelle implication dans le champ de l'alphabétisation, d'une première action. Au printemps '79, l'organisme initiait à même ses ressources limitées une recherche sur l'alphabétisation. A l'automne '79, le Carrefour a rassemblé deux groupes d'alphabétisation.

A l'automne '78, la presque totalité du recrutement des participants avait été réalisée par l'organisateur communautaire de la Clinique médicale. Ceux-ci sont, pour la plupart, issus du quartier, sinon des quartiers périphériques. Ce sont des petits salariés (camionneurs, journaliers...), assistés sociaux, chômeurs et travailleuses dans des manufactures. Tous éprouvent des difficultés majeures au niveau de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture: ils peuvent à peine lire et très peu écrire. On les définit comme "analphabètes fonctionnels". L'atelier regroupe environ dix analphabètes. Les rencontres ont lieu à raison de deux soirs par semaine de 19h30 à 22h00. Il y a quarante-cinq rencontres qui s'étalent de septembre 1978 à mai 1979. La moyenne des présences est supérieure à six.

L'animateur engagé (à temps partiel, 12 heures par semaine) a déjà travaillé à la première expérience d'alphabétisation du Carrefour (pendant deux ans et demi). En plus d'animer des groupes d'alphabétisation, il coordonnait l'ensemble des activités du Carrefour de ce secteur, et à ce titre, a donc été directement associé au bilan de l'expérience d'alphabétisation de '68 à '73.

Objectifs et visée du projet

Le Carrefour d'éducation populaire est porteur d'une analyse générale de la société, et de la situation particulière de la classe ouvrière. Aussi l'objectif d'apprendre à lire et à écrire à des analphabètes ne pouvait que s'inscrire dans ce cadre général de références. Mais tenant compte de l'expérience antérieure du Carrefour en alphabétisation, il fallait redéfinir les objectifs et les concrétiser dans une démarche d'apprentissage.

Les objectifs du projet, tels que formulés par l'animateur et les participants, comportent un double apprentissage: l'apprentissage des outils intellectuels que représentent la langue et l'écriture et un apprentissage au niveau de l'analyse scientifique de la réalité. Concrètement, l'atelier d'alphabétisation a pour objectifs:

1. - apprendre à lire et à écrire
2. - réfléchir sur notre situation d'analphabètes et la situation sociale dans laquelle on vit.

Pour cela, il faut situer l'apprentissage du code parlé et écrit dans une perspective de réflexion et de communication.

Dans le cadre de l'atelier d'alphabétisation, ce qui importe avant tout, c'est d'assurer le droit de chacun à l'expression, de favoriser l'expression personnelle, le processus de formulation de la pensée. Pour ce faire, il faut que chacun accepte, non seulement de parler, mais aussi d'écouter. Mais l'atelier ne doit pas se réduire à être le lieu d'une juxtaposition d'expressions d'opinions; on ne doit pas non plus tomber dans un relativisme qui établirait que tous les points de vue sont bons ou qu'il y a du bon dans chaque point de vue. Idéalement, chaque participant devrait acquérir une pensée scientifique et critique. Ceci implique que chacun écoute, s'exprime mais aussi apprenne à se faire une idée (ou, le cas échéant, à se "refaire" une idée), à partir de ce que les autres disent, à partir de ce qu'il lit, à partir d'une réflexion nouvelle sur la réalité: c'est la seule façon de développer une pensée critique, à tout le moins, c'est le processus que l'on tente d'initier dans le cadre de l'atelier d'alphabétisation. Apprendre à lire et à écrire, c'est aussi développer son langage et c'est aussi développer sa pensée. Dans une telle perspective, la situation de l'animateur est délicate. La seule force de sa parole (ex.: la quantité d'arguments) pourrait lui permettre d'imposer facilement son point de vue sans que celui-ci ne soit partagé intérieurement par tous. Et ce, d'autant plus que les participants sont en situation d'apprentissage et qu'existe objectivement une relation de dépendance vis-à-vis de l'animateur. Il ne s'agit pas pour autant de tomber dans la neutralité: l'animateur n'est pas un spectateur; celui-ci et l'institution, comme nous l'avons mentionné, sont porteurs d'une conception de la société et cette conception transparaît, se traduit dans le fonctionnement général du Carrefour comme dans l'activité particulière de l'atelier d'alphabétisation. Le défi, la contradiction, c'est précisément de présenter (sans l'imposer d'autorité) ce point de vue tout en permettant, en favorisant l'articulation et l'expression des points de vue de chacun des participants. C'est là une contradiction qu'il faut résoudre dialectiquement i.e. en n'éliminant aucune des deux parties.

Contrairement à l'expérience antérieure du Carrefour ('68-'73), l'élaboration des objectifs et d'une pédagogie conséquente a monopolisé presque la totalité du temps de travail et de réflexion de l'animateur. L'importance accordée aux outils méthodologiques a en quelque sorte passé au second plan.

Proposition de travail

Pour réaliser ces objectifs d'apprentissage du code et d'exercice de la pensée critique, il fallait présenter aux participants une proposition de travail qui soit liée aux objectifs et qui intègre dans sa pédagogie, dans son contenu, dans son organisation cet exercice de la pensée critique.

Le groupe composé d'analphabètes fonctionnels éprouvait de graves problèmes tant au niveau du langage parlé qu'écrit. Aussi fallait-il faire l'acquisition d'un vocabulaire qui permette d'illustrer ce qu'on avait à dire et qui présente les principales difficultés phonétiques et graphiques (et ce, sans mentionner les exceptions et les complications de la langue française). D'autre part, les participants désiraient fortement écrire correctement, i.e. ne pas faire de fautes. Aussi, était-il important pour eux d'acquérir des notions de grammaire, sans entrer, encore là, dans les subtilités de la grammaire française. Il s'agissait plus d'acquérir une connaissance fonctionnelle, de comprendre comment est structurée une phrase, d'être capable d'identifier les noms, les verbes (les actions), les adjectifs (comment ça donne de la couleur à ce que l'on veut exprimer), etc. Ce qui est important, c'est que les notions grammaticales seront expliquées à partir de la lecture des textes choisis ou rédigés par les participants, donc directement liées aux difficultés rencontrées. Toutefois, les limites au niveau des outils méthodologiques nous auront aussi forcés à présenter régulièrement des "exercices" sans rapport avec la réalité vécue et les thèmes discutés.

Pour réaliser la démarche de réflexion perçue à la fois comme apprentissage et exercice de la pensée critique, l'animateur a proposé au groupe

une démarche de "rédaction-réflexion-rédaction" qui se déroulait en trois temps. Elle commence par la rédaction collective et aboutit à la rédaction individuelle. Chaque étape intègre un processus de réflexion et de rédaction:

1) à partir d'un thème choisi (ex: le travail),les participants rédigent collectivement un court texte: il s'agit d'organiser les phrases pour que tout cela ait un sens; par la suite, se greffent des exercices d'apprentissage sur ce texte.
2) l'animateur tente avec les participants de dégager les divers aspects du texte: ces aspects deviendront des sous-thèmes (ex: assurance chômage, conditions de santé...). Il y aura un travail d'approfondissement de ces sous-thèmes. Ce sera le temps fort au niveau de la réflexion.
3) à la fin du travail sur le thème choisi (travail qui se poursuivra sur une quinzaine de rencontres), il y aura rédaction individuelle d'un texte.

La démarche rédaction-réflexion-rédaction est une démarche pédagogiquement simple: le thème choisi, les participants discutent de ce qu'ils veulent dire; sans trancher les positions, on tend vers un consensus; ensuite, l'animateur écrit les phrases au tableau, en essayant de voir avec le groupe comment organiser le texte avec une certaine logique. Le texte rédigé est imprimé et est distribué aux participants; le travail au niveau de l'apprentissage de l'écriture se poursuit, de même au niveau de la compréhension et de la réflexion, d'où une série de questions sur le texte (questions rédigées par l'animateur) où il n'y a pas "une bonne réponse", mais plutôt différentes façons de dire et de "sentir" les choses.

Enfin, sans pour autant tomber dans le laisser-faire, dans la non-directivité, l'animateur a laissé une grande latitude au groupe dans le processus de rédaction. Il ne s'agit pas de rechercher l'expression d'un point de vue "juste" mais plutôt de permettre à chacun d'exprimer le mieux possible sa propre opinion. Cette attitude prévaut tant au plan linguistique qu'au niveau du contenu. C'est ultérieurement que les affirmations seront reprises, discutées, que l'on tentera de déterminer si elles reflètent bien la réalité. Au terme d'une première expérimentation, il apparaît que cette démarche s'avère fructueuse. La seule modification que nous y apporterions serait d'enclencher le processus de rédaction individuelle d'un texte. Dans le cadre de

l'expérience, quand il s'est agi de rédiger une phrase pour exprimer ce que que l'on pensait du sujet, une certaine panique s'est emparée de l'atelier. Régulièrement, les participants(es) avaient eu à rédiger des phrases où l'on accordait peu d'importance au contenu; en plus, ils avaient eu à formuler leur pensée dans le cadre des rédactions collectives mais sans avoir à l'écrire. Le fait d'avoir réalisé l'une et l'autre opérations ne rend pas les participants automatiquement aptes à les combiner. Maintenant, chaque participant devait penser une phrase qui soit significative: c'est-à-dire qu'il lui fallait d'abord formuler sa pensée, la mettre en ordre, trouver les mots justes et donner une forme finie à cette pensée... en l'écrivant. Il aurait fallu que chaque participant rédige un court texte personnel à la fin de chaque sous-thème.

Par ailleurs, en ce qui a trait au choix des thèmes, il faut partir de la situation des participants, de leurs conditions de vie et de travail. Il est important qu'ils participent au choix des thèmes; en contrepartie, l'animateur doit s'y préparer adéquatement: il lui faut penser et proposer une démarche d'ensemble sur le thème retenu, trouver un biais d'approche susceptible d'intéresser, de motiver les participants, sélectionner et adapter des textes pertinents, etc. Dans le cadre de cette première expérience, la démarche sur le thème du logement a tourné court principalement parce que l'animateur n'avait pu s'y préparer adéquatement.

Modalités du travail et pédagogie

La pédagogie et les modalités de travail ont été directement liées au fonctionnement démocratique du Carrefour, où les participants ont un rôle décisionnel. Toutes les décisions concernant le groupe ont été prises en équipe, au sein de l'atelier: choix des soirs de rencontres de l'atelier, fonctionnement et autogestion de l'atelier (budget, organisation, café,etc), choix des thèmes de travail.

Les mécanismes de travail ont été à la fois individuels (pour permettre à chacun de travailler selon son rythme, son dynamisme personnel), et

collectifs (afin que tous puissent apprendre à discuter, à s'informer mutuellement, à réfléchir ensemble). De plus, à chaque semaine, il y a eu une période d'évaluation, de retour critique où le groupe a tenté d'évaluer les forces et les faiblesses des rencontres, tant au niveau du contenu, de la pédagogie, de la participation que de la progression de chacun et du groupe.

Une telle démarche est évidemment antiscolaire et non autoritaire. Ce n'est pas la scolarisation qui est visée. Globalement, on a proposé une démarche, un contenu et des modalités de travail aux participants. C'est dans la mesure où ils acceptent de s'y associer, où ils y participent de plus en plus activement que cette proposition pédagogique réussit. Dans cette perspective les participants ont plus besoin d'un animateur qui encadre la démarche, qui favorise la participation, le développement de chacun que d'un professeur qui transmet un contenu prédéfini.

Outils méthodologiques inadéquats

L'animateur s'est rendu compte qu'il y aurait beaucoup de recherche à faire en ce qui a trait aux outils pédagogiques. Il y a eu pour ainsi dire deux temps dans les rencontres: un premier où les exercices d'apprentissage ont été greffés autour de textes qui reflètent certaines préoccupations des participants, un deuxième où l'animateur a été obligé d'utiliser des outils qui "décollent" en partie ou en totalité des réalités quotidiennes des travailleurs. Il y a là une contradiction qu'il faudra résoudre à moyen terme en bâtissant ses propres outils d'apprentissage orientés vers la vie des travailleurs(ses) et présentant leurs intérêts.

Les organismes volontaires d'éducation populaire, tel le Carrefour, éprouvent de plus en plus le besoin d'utiliser des outils méthodologiques et pédagogiques qui reflètent les préoccupations et les intérêts des classes populaires. Pour parvenir à cette fin, du matériel adéquat doit être produit et, pour ce faire, il faut un minimum de ressources. C'est là une des revendications des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), au Québec. La reconnaissance par l'État du droit des classes populaires à l'éducation et à la culture devrait se traduire par l'acceptation de ces revendications.

QUELQUES TEXTES COMPOSES PAR LES PARTICIPANTS(ES) (1978-1979)

Il est difficile de communiquer en quelques paragraphes un aperçu concret du contenu d'un travail d'animation[22].Aussi, plutôt que d'opérer un survol très général du travail réalisé, nous avons opté pour la présentation d'un seul aspect du travail de l'atelier alphabétisation, soit la production de textes composés par les participants(es). Nous avons donc sélectionné quelques-uns des textes produits.

Le style scolaire

Au cours des premières rencontres, l'animateur utilise pour l'apprentissage de la langue écrite un manuel préparé à l'intention des analphabètes adultes[23]. Ce manuel aborde certains thèmes liés au vécu des adultes, mais il présente également des phrases inspirées de la plus pure tradition scolaire, i.e. insipides (ex.: "Dalida a ri à la radio. Ida dira: Dodo !"). Aussi n'est-il pas surprenant de voir les participants(es) composer des phrases dans le même style. Et ils le font de façon d'autant plus "spontanée" qu'ils estiment probablement que c'est ce style qui convient à l'"école" (fut-elle pour adultes). C'était comme si leur expression personnelle était automatiquement refoulée pendant "le temps d'école". En fait, lors des premières rencontres, l'expression personnelle des participants se manifeste plutôt en dehors du temps de travail: avant ou à la fin de l'activité, au moment des pauses...

Afin de remédier à la situation, afin de concilier l'apprentissage technique et une réflexion sur la réalité vécue, l'animateur abandonne la méthode et le manuel en utilisant subséquemment tout au plus certains exercices.

Phrases rédigées par les participants(e)s (5e et 6e rencontres):

- Je marche vers l'école
- Il se fâche souvent
- Ma vache donne du lait
- Je marche sur le trottoir

- Mon bateau à voile file sur l'eau
- Suzanne roule sur la route
- Le plancher est sale
- File à l'école
- Jean-Claude file à l'école
- Le monde arrive à l'école

Rédaction collective

A plusieurs reprises des textes sont composés collectivement (on fait appel à la participation individuelle de chacun et à l'apport collectif du groupe). A partir d'un thème sur lequel on s'est entendu, l'animateur propose aux participants qui le veulent de formuler oralement une phrase. A ce moment-ci (12e et 13e rencontres), le groupe ne possède pas assez d'acquis pour écrire lui-même un texte. Le fait que l'animateur écrive les phrases au tableau rassure beaucoup les participants; ils paniquent facilement lorsqu'ils se retrouvent seuls avec un crayon devant une feuille de papier blanche...

Chacun tente donc de formuler sa pensée. Le processus s'avère extrêmement laborieux, même s'il s'agit d'une phrase simple; la composition s'étalera sur deux rencontres. Lorsqu'un(e) participant(e) a trouvé son idée, l'a mise en mots et qu'il (elle) l'a exprimée verbalement, l'animateur écrit la phrase au tableau. On s'efforce alors de donner à cette phrase la clarté la plus grande; l'animateur demande: "Est-ce que c'est assez clair? Est-ce que ça dit bien ce que vous voulez dire?" Alors, on corrige, on précise la pensée en modifiant la phrase.

Tel que mentionné précédemment, l'animateur laisse au groupe une grande latitude dans le processus de rédaction. Ce qui importe, c'est de permettre à chacun d'exprimer le plus possible et le mieux possible son opinion. C'est ultérieurement que les affirmations seront reprises, discutées, que l'on tentera de déterminer si elles reflètent bien la réalité.

Construire une phrase s'avère d'autant plus difficile qu'à la difficulté objective s'ajoute un handicap subjectif. Il faut en effet contrer le mythe de "la personne-qui-parle-bien-et-qui-écrit-bien" comme si c'était

là un trait naturel de personnalité. D'aucuns disent:"Il y en a qui savent bien écrire, bien parler. Ils disent tout ce qu'ils veulent et on comprend... Nous autres on n'est pas capable de sortir un mot... on sera jamais capable d'écrire un texte". L'apprentissage de l'écriture passe également par la déconstruction, par la neutralisation de ces fantasmes.

Même si les participants ont composé le texte, ils ont certaines difficultés à lire les phrases: une participante dira:"Voyons, c'est moi qui a dit cette phrase-là et j'suis même pas capable de la lire!"

Les participants sont heureux d'avoir bâti un texte. Ils le mentionneront à la période de retour critique. "Jamais j'aurais cru qu'on aurait été capable" dira une participante. Une autre ajoutera: "Depuis un bout de temps je trouvais ça dur, mais ce soir ça m'a donné le goût de venir deux fois plus". Puis un autre dira:"J'm'étais pas tellement arrêté sur mon travail, c'est vrai que c'est une grosse job".

Le temps accordé pour discuter du travail pour bâtir le texte n'est pas du temps perdu: au contraire, ils disent qu'ils apprennent aussi à parler: "moi, je suis tellement gêné, que je suis pas capable de dire ce que je pense: les mots ne me viennent pas; à soir, ça a commencé à sortir!"

Thème: Le travail (rédaction collective)

> "Les employés sont sur le travail. Ils essayent de faire leur travail aussi bien que possible. On a une responsabilité au travail. Un employé bien payé est plus intéressé que celui qui a un petit salaire. Un travailleur bien payé est moins intéressé à jouer ou à voler la compagnie.
>
> Travailler, c'est bien fatigant, surtout au salaire minimum. Au travail, on a tous une tâche à faire; il faut faire des journées complètes sans avoir d'accident. Quand on travaille, on est sur des machines dangereuses et si on ne fait pas attention, on a des accidents.
>
> Après sa journée finie, un ouvrier est content de s'en aller à la maison. Un bon repos dans la soirée et le lendemain, on recommence à travailler: ça, c'est pas drôle!"

Un autre texte composé collectivement par les participants(es) traite de l'assurance chômage. Sur ce thème, l'expression de tous est facile. Les participants(es) savent de quoi ils parlent. Dans une certaine mesure, ils ont été autant aux prises avec des problèmes de chômage que des problèmes de travail... Ils expriment très facilement en quoi ils ont été lésés par le système d'assurance chômage.

Le fait que ce thème colle tellement à la réalité vécue, presque quotidienne, de ces sous-prolétaires, explique dans une grande mesure la rapidité de la verbalisation.

Par ailleurs, ce texte ayant été composé aux 31e et 32e rencontres, il s'est développé au sein du groupe une habitude plus grande à réfléchir, à traduire les idées en phrases simples, à organiser un texte avec une introduction, un développement (explicatif) et une conclusion.

L'assurance chômage (rédaction collective)

"L'assurance chômage est un droit des travailleurs. Dans la vie il y a des gens qui ne veulent pas travailler, mais ils sont des exceptions. D'autres ne peuvent travailler: les gens malades, les retraités(e) de 60-65 ans, les jeunes "retraités" de 40 ans que les compagnies ne veulent plus engager, les gens qui ont peu d'instruction, les handicapés, les ex-prisonniers.

Quand on a quitté notre emploi, ou mis à la porte (slaqué) on est obligé d'attendre trop longtemps pour avoir notre premier chèque d'assurance chômage. Eux les fonctionnaires pensent qu'on a assez d'argent pour se rendre jusqu'aux six ou huit semaines, quand c'est pas plus. Pendant ce temps-là, il faut faire vivre la famille, payer le loyer, le chauffage, le téléphone, la nourriture ou aller quêter aux oeuvres de charité (St-Vincent de Paul). Faut pas que t'aies peur d'aller là. C'est humiliant.

L'assurance chômage, c'est un droit, ça nous appartient, on l'a payée. C'est injuste: avec leurs paperasses à remplir, les jobs qu'il faut chercher, ils essaient par tous les moyens de nous couper. En plus ils nous choisissent les jobs.

C'est pour ça qu'on dit que l'assurance chômage, c'est une loi qui se moque de nous autres".

Rédaction individuelle

Le processus de rédaction individuelle a commencé vers la fin de l'atelier (37ème et 38ème rencontres). Auparavant, les participants(es) avaient eu à rédiger personnellement des phrases, mais on n'accordait qu'une importance relative au contenu. Mais cette fois-ci, c'était différent.

Plusieurs personnes n'arrivent pas à sortir un mot: elles sont devant leur feuille blanche et ne savent quoi écrire. Un participant ne se présente pas à l'atelier, mais arrive la semaine suivante avec son texte écrit... On se remet donc à discuter: pourquoi on se sent incapable d'écrire? Est-ce qu'on n'a rien à dire? Qu'est-ce qui nous bloque? On constate que même si le processus de réflexion a été bien compris, l'étape de la rédaction personnelle était perçue comme lointaine, presque hypothétique.

Quatre participants (sur 5) ont rédigé leur texte et ils en sont très fiers. L'effort qu'ils ont fait a été un premier effort de verbalisation de leur propre pensée; il a été suffisamment satisfaisant pour leur permettre de croire qu'ils sont capables d'en faire un deuxième, un troisième...

L'alternance entre le travail individuel et le travail collectif s'avère indispensable. Au moment des exercices collectifs, entrent en jeu à la fois la participation individuelle de chacun et les dynamismes du groupe. Par contre, l'exercice individuel "force" chacun à utiliser ses propres ressources et capacités et permet à chacun de"produire" selon ses propres moyens. L'exercice de composition individuel auquel se sont livrés les participants démontre que l'on ne peut axer exclusivement le travail de l'atelier sur une "pédagogie du collectif" qui exclurait toute attention au travail individuel.

A chaque fois qu'il y eut composition (soit individuelle, soit collective) par les participants de l'atelier, le texte dactylographié leur était remis à la rencontre suivante. Ces textes étaient utilisés à la fois pour du travail d'apprentissage technique et pour la poursuite de la réflexion.

A chaque fois, les participants semblaient éprouver une fierté (bien légitime) de tenir entre leurs mains le produit objectivé de leur travail intellectuel. Il y avait là un facteur de motivation et de valorisation non négligeable.

On notera enfin que les participants(es) éprouvent de la difficulté à parler du travail d'une façon générale. Pour eux, le travail c'est d'abord le travail concret qui est leur, l'emploi qu'ils occupent. C'est là une constante qui se dégage de la discussion sur les différents thèmes: on est d'abord sensible à l'aspect particulier.

Thème : Le travail(rédaction individuelle)

"J'aime travailler pour faire des crayons pour passer le temps. Les heures sont pas longues, seulement 35 heures par semaine. Je travaille pour payer mon transport, mes repas, pour mettre de l'argent à la banque pour plus tard. Je veux payer mon loyer quand je serai seul".

"J'aime le travail et le mien est très intéressant. Je suis camionneur. J'achète de la marchandise que je revends. Je fais aussi du transport pour d'autres personnes ça me permet de voyager et de voir beaucoup de monde".

"Le travail c'est très important pour moi. Il faut de l'argent pour vivre, pour payer le loyer pour acheter de la nourriture. J'aime travailler mais pas quelque chose de fatigant pour travailler plus longtemps. J'aimerais travailler dans une manufacture où il y a un syndicat, pour avoir un meilleur salaire et la sécurité d'emploi".

"Mon travail à moi consiste à faire de la couleur pour les peintures d'automobiles et de camions. C'est un travail qui n'est pas dur mais qui est malpropre. Pour la santé, ce n'est pas meilleur, car je respire des produits chimiques à longueur de journée. Le salaire n'est pas fameux, car le coût de la vie augmente. Je n'ai pas de syndicat pour me protéger. Je peux être mis à la porte demain, car je n'ai pas de fonds de pension, de congés de maladie, et je n'ai qu'une faible augmentation une fois par année".

N O T E S

1. Au sujet de cette expérience, on pourra consulter:
Wagner Serge, "Alphabétisation et domestication - Expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles in Discussion sur l'alphabétisation, hiver 1974, p. 663-675. On pourra aussi se référer à l'analyse de Hautecoeur Jean-Paul, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Québec, Ministère de l'Education (Direction générale de l'éducation des adultes), 1978. Nous ne partageons cependant pas l'ensemble des conclusions que cet auteur porte sur l'expérience.

2. Wagner, Serge, op.cit. p. 664.

3. Id., p. 665.

4. Id., p. 665

5. Wagner, Serge, op. cit. p. 669

6. Ibid.

7. Carrefour d'éducation populaire, Bilan du français, 1968 à 1973. Montréal, janvier 1974, p. 11.

8. Ibid.

9. Ibid.

10. Ibid

11. Id. p. 3

12. Wagner, Serge, op. cit. p. 571.

13. Id. p. 669.

14. Carrefour d'éducation populaire, op. cit. p. 11.

15. Baudelot, Christian et Establet, Roger, L'école capitaliste en France, Paris, François Maspéro, 1976, p. 231.

16. Carrefour d'éducation populaire, op. cit. p. 11.

17. Ibid.

18. Wagner, Serge, op. cit. p. 673.

19. A ce sujet, on peut se référer à l'étude intéressante de Bernard Miège et autres sur la constitution de l'appareil culturel en France et sur la persistance des idéologies utopistes et volontaristes au sein de cet appareil en formation. Nous avançons l'hypothèse de la similitude générale de situation au Québec. Miège, Bernard, Ion, Jacques et Roux, Alain-Noël, L'appareil d'action culturelle, Paris, éd. Universitaires, 1974.

20. Cité par Lindenberg, Daniel, L'Internationale communiste et l'Ecole de classe, Paris, Maspéro, 1972, p. 124.

21. Wagner, Serge, op. cit. p. 670

22. Le déroulement de cette expérience particulière est plus explicitement présenté dans un dossier de recherche que le Carrefour a publié en 1979: Repenser l'alphabétisation. L'expérience du Carrefour de Pointe Saint-Charles, Relation et réflexions générales.

23. Laurin, Jocelyne, Lire et réfléchir. Méthode d'éducation de base, commission scolaire régionale Châteauguay des Moissons, (en édition au SGME, ministère de l'Education).

QUART MONDE ET ALPHABÉTISATION

Etienne Boespflug,
Mouvement ATD Quart Monde,
Pierrelaye, FRANCE

Qu'est-ce que le Quart monde ? Que vivent et qu'espèrent les familles les plus pauvres de nos sociétés industrielles ?

Peut-on vraiment dire qu'elles réclament une alphabétisation au sens traditionnel du terme ? C'est à ces questions que les lignes qui suivent tentent d'apporter un début de réponse.

1° - LE QUART MONDE

Le Quart monde est la couche de population sous-prolétaire, urbaine et rurale, située au pied de l'échelle sociale, dans tous les pays quelle que soit leur forme de société.

Bien que l'évaluation de cette population n'ait encore été décidée dans aucun pays, on estime qu'approximativement dix (10) millions de personnes en Europe occidentale appartiennent au Quart monde dont plus de deux (2) millions en France. Il s'agit essentiellement de familles.

Ces deux (2) millions de personnes en France comprennent:

- une majorité de familles françaises (dont des familles gitanes);
- une partie des familles d'origine étrangère, déracinées et ayant rejoint, en une ou plusieurs générations, le sous-prolétariat.

Le Quart monde est, en fait, privé depuis des générations des moyens d'exercer ses droits sociaux, culturels, économiques, politiques: droits qui ont permis aux autres couches sociales de s'élever et de participer à la vie du monde contemporain.

Les études scientifiques et historiques de l'Institut de recherche du Mouvement ATD Quart Monde ont confirmé dès 1960 que le Quart monde se transmet de génération en génération un héritage d'ignorance, d'indigence et de violence.

Envoyé déjà par Louis XIV aux galères, rejeté par Karl Marx au rang du "prolétariat en haillons" (Lumpen prolétariat), le Quart monde connaît aujourd'hui encore des conditions de vie sous-humaines et marquées par l'exclusion.

. Les familles sous-prolétaires cumulent les difficultés dans tous les domaines (revenus très faibles, mauvais logements, absence de qualification professionnelle, mauvaise santé, mauvaise scolarisation des enfants...):

- en Quart monde, le logement n'est jamais qu'un sous-habitat presque toujours de mauvaise qualité et le plus souvent à occupation précaire, malgré la disparition des grands bidonvilles. Tantôt il est regroupé à la périphérie des grandes villes, là où les conditions d'environnement sont les pires: dans les PSR (programmes sociaux de relogement), dans les cités d'urgence ou de transit, dans les microbidonvilles qui ont encore échappé à la résorption ou qui se sont recréés par la suite... Tantôt il se trouve plus ou moins caché et dispersé, en zone rurale et dans les quartiers des villes: dans un taudis, un hôtel, dans une caravane ou une péniche immobilisée, dans une caserne ou une usine désaffectée, dans un fort militaire désaffecté, dans un blockhaus, dans une cave, sous la tente... La minorité des familles du Quart monde qui réussissent à être admises en HLM ne peuvent que rarement s'y maintenir;

- le Quart monde n'a pas la garantie d'un revenu minimum vital;

- sa santé est la plus mauvaise de la Nation[1]. Elle est mal protégée. C'est en Quart monde que l'espérance de vie est la plus courte, comparable à celle de la France en 1850, c'est là où la mortalité infantile est la plus élevée;

- le Quart monde connaît souvent l'humiliation et la mutilation d'être privé de la responsabilité d'élever ses propres enfants et sa vie familiale et sociale dépend, en grande partie, des services d'encadrement que sont les services sociaux et éducatifs. Il connaît de nombreuses tutelles.

. Les familles sous-prolétaires sont dépourvues des moyens d'accès au SAVOIR qui permettent de vivre, de faire valoir ses droits, et de participer à la vie publique.

Environ 30% des adultes du Quart monde sont illettrés, en référence à la définition la plus simple qu'en donne l'UNESCO [2].

Ne sachant ni lire ni écrire, ou à peine, les hommes et les femmes du Quart monde sont enfermés dans l'ignorance, une ignorance destructrice qui mine toute la vie, empoisonne les relations avec autrui, et souvent les brise. Malgré leurs efforts, il n'ont que peu de chances de promotion et sont condamnés à transmettre à leurs enfants cet héritage.

---

1. "Tuberculose, alcoolisme, pédiculose, retards de poids et de taille", etc. Cf. Cours publics 1974-75, Corps et santé en Quart monde, IRFRH /95480 PIERRELAYE- France.

2. Illettré: personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un texte simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.

Mais les hommes et les femmes du Quart monde aspirent profondément au SAVOIR, à dire qui ils sont, à comprendre ce qu'ils vivent, à participer pleinement à la vie politique, culturelle et spirituelle.

Non pris en compte par les forces politiques existantes et peu représenté par les organisations syndicales et familiales, le Quart monde reste ignoré. Considéré le plus souvent comme un amalgame fortuit de "cas sociaux", il a été tenu en dehors de l'histoire et, du même coup, en dehors de la vie politique. On lui a refusé une IDENTITE lui permettant de prétendre à une REPRESENTATION propre. De ce fait, il n'a pu se faire entendre et a été condamné à la survie et à l'inutilité.

Tous ces manques de moyens qui entraînent ces privations de droits s'engendrent et se renforcent mutuellement. Ils forment, en Quart monde, un cercle vicieux.

Tandis que le niveau de vie moyen de la nation augmente, celui du Quart monde ne s'élève pas en proportion. Au contraire, l'écart s'accentue et l'enfant, ici, a encore moins d'espoir d'égalité des chances que ses parents.

Le Quart monde "peuple du courage", rassemblé aujourd'hui dans le Mouvement ATD Quart Monde, retrouve le sens de son histoire, se bat pour détruire la misère et l'ignorance et bâtit le moyen de sa représentativité !

2° - UN DEFI

Le combat contre l'ignorance a toujours été et est encore l'un des pôles autour duquel les familles du Quart monde ont voulu mobiliser leurs forces. C'est à l'occasion du 20^{me} anniversaire

de sa création que le Mouvement du Quart Monde (les familles qui le composent, les volontaires qui le soutiennent et leurs alliés) s'est engagé publiquement à ce que:

> "Dans dix ans, il n'y ait plus un seul illettré dans nos cités, que tous aient un métier en main, que celui qui sait apprenne à celui qui ne sait pas" (1977).

Un véritable défi qui réactualise et précise le combat pour le SAVOIR que les familles les plus pauvres ont toujours mené. Mais qu'on ne s'y trompe pas, ce pari engagé sur l'avenir n'avait et n'a toujours pas d'autre signification première que la mise en oeuvre quotidienne d'une solidarité que les familles du Quart monde se doivent entre elles (Que celui qui sait apprenne à celui qui ne sait pas).

Les familles répondent massivement à l'engagement qu'elles ont pris; comme jamais auparavant, les demandes se font insistantes:

> "Apprends-moi à lire, apprends-moi à écrire, apprends-moi à être responsable".

Comme jamais auparavant peut-être, le défi permet de parler de ces "choses" dont on n'avait jamais osé parler auparavant, de dire la situation inimaginable qu'on avait vécue et qu'on vivait encore à cause de l'ignorance.

> "A douze ans, on m'avait mis à garder les vaches".
>
> "Très tôt, j'ai dû aider ma mère à la maison... et je n'ai pas pu aller à l'école".

Lire et écrire deviennent ainsi pour le Quart monde un enjeu formidable qui va bien au-delà de la maîtrise de l'alphabet. Lire et écrire, relever ce défi, c'est relever du même coup tous les défis que le Quart monde jette à la société.

"On en a assez d'être pris pour des ignorants".

"Si vous arrivez à nous apprendre à lire, le monde aura changé".

Car lire et écrire, c'est maîtriser sa pensée et son intelligence, c'est accéder à celle des autres, c'est être à l'aise dans son corps, c'est sortir de son isolement, c'est faire des projets, c'est apporter sa contribution dans tous les domaines.

"En apprenant à lire, je me construis", résumait un homme du Quart monde.

L'homme le moins instruit redit toujours qu'il y a, au fond de son coeur, une volonté farouche de fraternité et que cela seul compte Ce défi du Quart monde est aussi devenu synonyme d'amitié et de fraternité: car toucher l'homme en ignorant son coeur, ne faire appel qu'à son intelligence, c'est l'introduire dans un nouvel esclavage. Des dizaines d'actions ponctuelles (apprentissages individuels ou collectifs) ont montré comment le désir légitime de réussite individuelle, de promotion personnelle et de profit peut rejoindre ce désir universel d'offrir à l'autre, de s'ouvrir au monde, d'apporter sa pierre à un grand projet.

Le défi du Quart monde ne consiste donc ni à fabriquer quelques "lettrés" issus des "classes impopulaires", ni à satisfaire à une norme imposée (l'alphabet), ni à organiser une formation générale pour "défavorisés". Il est la mise en oeuvre concrète d'une espérance et d'une amitié: l'espérance d'un peuple qui sait mieux que quiconque ce que SAVOIR veut dire, lui qui est privé d'instruction depuis des générations; savoir qui on est, comprendre ce qu'on vit, le partager avec d'autres. L'amitié sans laquelle toute action de promotion humaine risque de ne provoquer que repli sur soi et écrémage. Le défi est et reste la propriété d'un peuple généreux qui demande d'abord à ne pas être dépossédé de ses propres espérances.

Aujourd'hui, plusieurs centaines d'adultes du Quart monde ont entamé un apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour la plupart d'entre eux, c'est une tâche gigantesque, qui n'a avenir que si elle est voulue par un milieu tout entier et soutenue intelligemment par les alliés du Mouvement.

3° - ALPHABETISER ?

La vie et les espoirs des familles les plus démunies, comme on a tenté de le dire plus haut, invitent donc à la prudence et à la modestie de la part de tous ceux (personnes, organismes, gouvernements) qui entendent mettre un terme à la condition scandaleuse qui est faite aux familles sous-prolétaires, particulièrement dans le domaine de l'instruction.

La lutte contre l'illettrisme [1] reste d'abord l'affaire d'un milieu, sa propriété et sa fierté. C'est là un point capital qui situe peut-être le mieux les actions engagées depuis trois ans sur le terrain. Ces actions d'apprentissage, mais aussi les recherches ou les démarches entreprises concourent toutes à la naissance et au développement de cette prise de conscience. Mais il est évident que si la lutte contre l'illettrisme est d'abord l'affaire du Quart monde cette lutte ne peut être gagnée sans des alliances solides et durables avec tous ceux qui refusent de se considérer libres eux-mêmes tant qu'une telle situation durera. Ces alliances supposent naturellement de la part de ceux qui vont apporter leur soutien (compétence, moyens financiers, matériels pédagogiques, temps) l'adoption d'un certain regard et l'acceptation d'un engagement : voir dans chaque individu, et surtout chez le plus démuni, non un pauvre illettré à alphabétiser à

---

1. Barbarisme que le Mouvement ATD Quart Monde préfère au terme conventionnel d'analphabétisme, pour suggérer qu'un regard "neuf" est nécessaire.

n'importe quel prix, mais le témoin d'un peuple qui réclame réparation pour lui et pour ses frères. Croire que cet homme ou cette femme si privé de moyens aspire au partage et à la paix, et d'abord avec ceux qui ont la même histoire et que, sinon, on le dépossède de ce à quoi il tient le plus: inscrire sa vie dans un projet qui le dépasse.

Faire sans cesse référence à un milieu, à une histoire, à une responsabilité, et non à un manque, à une lacune à combler, tel est aussi le sens que le Mouvement ATD donne à la formation de ceux et celles qui refusent que des jeunes et des adultes soient privés de ces deux moyens de communication irremplaçables: la lecture et l'écriture.

Alphabétiser ? Les familles du Quart monde réclament l'instruction et elles y ont droit (l'instruction primaire est obligatoire en France depuis 1882). Elles n'ont pas choisi leur situation, mais elles réclament tout autant la reconnaissance et le respect de leur identité; elles réclament tout autant le droit et les moyens d'élever leurs propres enfants; elles réclament tout autant un minimum de sécurité (logement, revenu) et de santé. Elles réclament tout autant leur participation à la vie politique, économique, spirituelle.

Alphabétiser ? Le terme ne dit rien sur les partenaires en présence et suggère malheureusement une distribution (de soupe, d'argent, de vêtements, de syllabes ou de lettres, le processus est le même) pour combler des manques, boucher des trous... En Quart monde il s'agit d'abord de restituer un dû, de réparer une injustice séculaire.

Alphabétiser ? Oui, car la maîtrise des moyens de communication écrite ou orale et du calcul reste un objectif, une cible inattaquable, un moyen de mobilisation puissant. Un peuple privé de ces deux outils reste condamné au silence.

Alphabétiser ? Oui, s'il s'agit d'économiser la peine des hommes. Entreprendre l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul à vingt, trente ou quarante ans est une tâche gigantesque, longue et aride.

"Ça ne procure pas beaucoup de joie" confiait un homme du Quart monde,
"Ça peut mener au désespoir" disait un autre.

Et à notre connaissance, rien n'a été vraiment pensé pour et avec les familles sous-prolétaires des sociétés industrielles en matière de lecture et d'écriture et plus généralement de supports pédagogiques.

Alphabétiser ? Trois années de tâtonnements ne permettent pas de dire quelle méthode il convient de privilégier; tout au plus permettent-elles de dire le danger qu'il y a de privilégier a priori l'une ou l'autre méthode.

Alphabétiser en Quart monde, c'est d'abord accepter de se former, accepter de se considérer comme un ignorant. Et l'expérience du mouvement rejoint en cela celle de tous les pédagogues "pour apprendre le français à Jean, il faut d'abord connaître Jean". Connaître le Quart monde n'est jamais acquis une fois pour toutes.

Le défi que le Quart monde jette à la société passe nécessairement par l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul.

L'alphabétisation devient ainsi une sorte de passage obligé. Mais il serait vain de s'y engager sans savoir d'où il vient et sans vouloir regarder où il mène, de quelle histoire il procède et à quel avenir il conduit.

C'est peut-être ce à quoi faisait allusion un rapport publié

en 1973 par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) du ministère de l'Education du Québec:

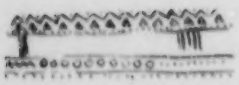
> "Nous avons le budget, nous avons le personnel, nous avons des connaissances techniques qui pourraient être mises au service de ces milieux. Mais il nous faudrait accepter que les décisions concernant l'organisation de l'éducation et la définition des contenus éducatifs soient prises par des représentants des milieux défavorisés"[1]

Les militants du Mouvement ATD Quart Monde (adultes des cités, volontaires, alliés) ne se considèrent pas généralement comme des "alphabétiseurs". Ils savent que le défi du Quart monde est un pari déraisonnable qui suppose le renversement complet des priorités. Ils savent aussi qu'il est déraisonnable qu'un peuple entier soit maintenu dans l'impossibilité de vivre. Et cela d'autant plus qu'il commence à refuser timidement la situation.

---

1. Micheline Boivin, Alphabétisation fonctionnelle au Québec, MEQ-DGEA-SEP, 1973.

ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT*



The Non Formal Education Information Center
Michigan State University, USA

---

* Extrait et traduit de The N.F.E. Exchange, Institute for International Studies in Education, Michigan State University, no 17, 1980, p. 1-4.

Un peu partout au monde, des adultes consacrent leurs soirées à apprendre à déchiffrer des symboles écrits sur les pages d'un livre, sur un bout de papier, sur une feuille de bananier ou sur une affiche. Beaucoup d'entre eux ont passé la journée aux champs. D'autres gagnent leur vie en travaillant à la chaîne dans des usines, dans de petits magasins et garages du secteur non structuré, dans les marchés bondés d'un centre urbain. Cependant, en dépit de leurs nombreuses responsabilités familiales et matérielles, ces gens se rassemblent, chez un voisin, dans un atelier de l'usine ou dans une salle de classe de l'école du voisinage pour y passer des heures à apprendre à lire et à écrire.

Cet apprentissage permet à certains de se renseigner sur les innovations dans les techniques agricoles, professionnelles et hygiéniques qui touchent à leur vie quotidienne. D'autres trouvent dans ces cours l'occasion de se renseigner sur des questions de politique locale et nationale. Ils apprennent non seulement de nouvelles méthodes d'ensemencement ou de puériculture, mais il leur arrive aussi de discuter de problèmes tels que la distribution des terres et de l'eau. Quelques programmes portent à la fois sur l'alphabétisation et l'apprentissage professionnel ou l'action communautaire. Dans l'un de ces programmes, les animateurs, tout en s'occupant de l'alphabétisation de leurs élèves, sont incités à organiser une activité communautaire par séance d'instruction.

Ces classes entrent parfois dans le cadre d'une campagne nationale d'alphabétisation et sont incorporées dans un programme intégré de développement; parfois elles sont mises sur pied par un travailleur communautaire à la suite d'une demande de cours d'apprentissage. Il arrive que ces programmes reçoivent l'appui politique et financier total du Gouvernement tout comme il se peut qu'ils n'occupent qu'une position marginale au sein du programme de développement national.

Parmi les instructeurs du domaine de l'alphabétisation, on trouve des instituteurs, des agents de formation périscolaire, des personnes elles-mêmes récemment alphabétisées, des étudiants et des membres bénévoles de la communauté. Dans certaines classes, les adultes consacrent leur temps à la mémorisation et à la répétition d'exercices. Ailleurs, des instructeurs travaillent plutôt comme animateurs et orientent les discussions de groupe. Le contenu didactique de chaque leçon peut être déterminé en fonction d'un manuel pédagogique accompagné d'un livre du maître, le tout préparé par des spécialistes rattachés à une agence internationale ou nationale. On peut également s'inspirer des connaissances mêmes de l'instructeur et de sa perception des besoins de la communauté ou encore décider du contenu du cours à partir d'une discussion en classe. Les cours peuvent être dispensés dans la langue des participants ou par le biais d'une langue parlée à l'échelle régionale ou nationale.

On peut faire appel à des romans-photos, pièces de théâtre, contes ou légendes pour illustrer le thème de chaque leçon et stimuler la discussion de groupe. Dans certains programmes, ce seront les adultes eux-mêmes qui confectionneront le matériel didactique; dans d'autres, ce matériel sera préparé par des spécialistes ou par les instructeurs. Une partie de l'enseignement peut être diffusée au moyen de programmes de radio ou de télévision.

Dans de nombreux cas, peu des gens inscrits suivent les cours jusqu'à la fin du cycle complet. Certains ont l'impression que le temps et l'effort requis sont disproportionnés aux avantages perçus de l'alphabétisation. D'autres se sentent frustrés ou découragés face à la lenteur de leurs progrès ou devant l'attitude de leur instructeur.

En revanche, pour celui qui est alphabétisé, les récompenses peuvent être immédiates et tangibles. Pour certains, notamment ceux qui travaillent dans le secteur "moderne", l'alphabétisation peut représenter un premier pas dans le long cheminement qui mène vers les diplômes, la promotion, les augmentations de salaire. Le fait de savoir lire peut

faciliter l'accès à l'information sur la santé, l'agriculture, le logement et d'autres domaines qui conditionnent la qualité de la vie. Savoir lire et écrire peut permettre de mieux se défendre quand il faut négocier un emprunt ou acheter une terre.

Il y a d'autres récompenses, moins tangibles celles-là. Le simple fait de savoir écrire son nom peut constituer un facteur d'autovalorisation. L'alphabétisation peut rendre une personne plus indépendante, la mieux protéger dans sa vie privée. Ainsi, on n'a plus besoin d'avoir recours à d'autres pour remplir des formulaires administratifs ou écrire des lettres à ses amis et parents. Celui qui maintenant sait lire peut se familiariser avec des idées provenant de cultures autres que la sienne.

L'alphabétisation peut procurer tous ces bienfaits, mais en est-il vraiment ainsi dans la réalité ? Dans bien des cas, le nouveau lecteur se retrouve pris dans un monde d'analphabètes. La plupart des communications au niveau du village risquent d'être transmises oralement. S'il existe du matériel écrit, il se peut qu'il soit dans une langue autre que celle de notre étudiant. Ceux qui désirent pousser plus loin leur formation peuvent se heurter à une pénurie de programmes complémentaires pour adultes. De plus, il se peut qu'il y ait incompatibilité entre les programmes de type informel et les programmes éducatifs traditionnels.

Le nouveau "scolarisé" n'aura pas automatiquement une meilleure perception de sa propre valeur sociale. Dans des sociétés où traditionnellement la réussite se mesure selon le degré de scolarité formelle ou de l'apprentissage de la technologie et d'autres techniques "modernes", notre étudiant, conscient de son ignorance et de son manque de "standing", pourrait au contraire devenir désabusé.

Comme en témoignent les diverses expériences de ceux qui s'inscrivent à des programmes d'alphabétisation, la perception du rôle de l'alphabétisation dans l'évolution d'une société et de l'efficacité

des diverses démarches pédagogiques s'est modifiée et beaucoup compliquée depuis des années. Au cours des années 50 et au début des années 60, plusieurs pays ont mis sur pied des campagnes d'alphabétisation massives. Dans la plupart des cas, les programmes que l'on proposait dans le cadre de ces campagnes n'étaient que des cours d'apprentissage de la lecture destinés aux enfants et légèrement adaptés aux besoins des adultes. On portait surtout attention au mécanisme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sans trop se soucier du contenu de ce matériel didactique. En général, ces campagnes étaient montées avec beaucoup d'enthousiasme et attiraient de nombreux étudiants - en revanche, les résultats étaient en général très peu convaincants. Le taux d'abandon était tellement élevé que, dans certains pays, un infime pourcentage des inscrits complétait le programme d'alphabétisation. Il arrivait aussi que les instructeurs, attendant en vain leur chèque de paie ou flanchant sous le fardeau de leur tâche, abandonnent les cours eux aussi. Les campagnes d'alphabétisation étaient souvent mal subventionnées et même si elles bénéficiaient, en paroles du moins, d'un appui gouvernemental important, elles venaient souvent loin dans la liste des priorités, par rapport à d'autres programmes de développement.

On peut toutefois noter une exception: Cuba. En 1961, on y lançait une campagne massive visant à éliminer l'analphabétisme en un an. Les écoles traditionnelles de tous niveaux furent fermées pour que les étudiants puissent assister à des séances d'entraînement afin d'aller ensuite vivre à la campagne, chez les paysans. Equipés d'un matériel didactique axé sur les problèmes nationaux, les étudiants enseignaient aux gens de la campagne à lire et à écrire. Quand la tâche s'avéra plus difficile qu'on ne l'avait prévu, on autorisa les ouvriers d'usine à prendre congé afin de participer à la campagne. En 1962, le taux d'analphabétisme avait été ramené à deux pour cent.

Une autre méthode d'alphabétisation devint très populaire au cours des années 50 et 60, surtout dans les programmes parrainés par l'Eglise. La méthode Laubach "Chacun enseigne à son voisin" comptait sur la collaboration de membres bénévoles de la communauté qui accepteraient

d'enseigner à lire et à écrire à leurs voisins. A l'aide de cette méthode, utilisée d'abord aux Philippines, les participants apprenaient à reconnaître les mots courants en se servant d'une charte qui faisait le rapprochement entre la forme d'une lettre et celle d'un objet de forme semblable.

En 1965, des représentants de divers gouvernements et organismes internationaux se sont réunis à Téhéran, Iran, afin de discuter du statut des programmes d'alphabétisation. Selon les participants au Congrès mondial des ministères de l'Education, l'alphabétisation ne devait plus être perçue comme une fin en soi. On suggérait que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture soit intégré à l'acquisition non seulement des connaissances élémentaires, mais des informations qui favoriseraient l'apprentissage professionnel, la productivité accrue, une plus grande participation à la vie civique et une meilleure compréhension du monde environnant. Cette conférence a préparé le chemin au programme mondial expérimental d'alphabétisation (Experimental World Literacy Program), première tentative d'envergure à l'échelle internationale d'intégrer le contenu des programmes d'alphabétisation et le mécanisme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Onze (11) pays (l'Algérie, l'Equateur, l'Ethiopie, la Guinée, l'Inde, l'Iran, Madagascar, le Mali, le Soudan, la Syrie et la Tanzanie) ont participé au programme expérimental qui visait à valoriser les bienfaits sociaux et économiques qui découleraient de l'alphabétisation et qui ouvriraient la voie à une campagne mondiale en vue de l'élimination de l'analphabétisme. A l'encontre des campagnes massives précédentes qui ne portaient que sur la lecture, l'écriture et l'arithmétique et par lesquelles on cherchait à atteindre le plus grand nombre d'analphabètes possible dans une région géographique donnée, les projets EWLP étaient sélectifs et intensifs. Les cours d'alphabétisation étaient axés sur la formation technique dans des domaines qui correspondaient aux objectifs et aux priorités du pays où ils étaient dispensés.

L'orientation fonctionnelle de l'EWLP allait dominer dans l'évolution des programmes d'alphabétisation. Ces programmes étaient axés sur une alphabétisation "orientée vers le travail" afin d'aider à développer les habiletés industrielles ou agricoles nécessaires à la modernisation et à la "révolution verte". Peu à peu, cependant, on voyait se développer des programmes dont l'orientation touchait plutôt à l'environnement social et dans lesquels on traitait de la santé, de la nutrition, de la planification des naissances et d'autres aspects de la vie quotidienne.

En 1975, les délégués se réunissaient de nouveau pour discuter des conclusions initiales que l'on pouvait tirer de l'évaluation de l'EWLP, et pour analyser les événements qui avaient marqué la décennie précédente. Alors que la réunion de 1965 avait porté sur l'alphabétisation en tant qu'outil permettant de mieux préparer les analphabètes à faire face aux exigences d'une société en évolution, le Symposium international sur l'alphabétisation tenu à Persépolis en 1975 voyait l'alphabétisation plutôt comme un moyen donné aux analphabètes de se faire entendre et d'influencer l'évolution de leur société. Les participants au symposium considéraient l'alphabétisation comme un acte politique. Les programmes d'alphabétisation devaient aider à créer des conditions favorables à l'acquisition d'une "conscience critique" face aux contradictions de la société, favoriser des initiatives et susciter la collaboration afin de transformer le monde des analphabètes. Les responsables de la planification des programmes devaient non seulement déterminer qui serait visé par un programme d'alphabétisation, mais aussi évaluer l'influence que pourraient avoir sur l'attitude personnelle et sociale des participants les diverses approches planificatrices et les différentes méthodes pédagogiques utilisées.

L'approche psychosociale en alphabétisation, telle que développée par Paolo Freire, est devenue de plus en plus connue vers la fin des années 60 et au cours des années 70. Selon Freire, il fallait faire passer les programmes d'alphabétisation par une prise de conscience personnelle plus profonde. Grâce à des dialogues sur des thèmes et des

mots "générateurs", les participants apprendraient à faire l'analyse critique de leur situation (y compris sa dimension politique) et deviendraient plus confiants dans leur capacité de modifier le cours de leur propre vie.

Dans les programmes conçus d'après l'approche de Freire en alphabétisation, on se sert d'un code (une représentation visuelle d'un thème "générateur") pour stimuler les réactions des participants. En "décodant" une image représentative, par exemple du problème du logement, les participants parviennent à analyser leur propre milieu socio-économique. Ils apprennent alors à reconnaître un mot qui "générera" la discussion (par exemple: "maison") et à construire de nouveaux mots en modifiant l'ordre des syllabes. (L'expression "mot générateur" peut avoir deux sens selon le contexte: un moyen de "générer" la discussion et/ou un moyen de "générer" de nouveaux mots). Par cette démarche, on veut aider les participants à analyser un aspect de leur propre communauté et acquérir de la confiance en soi par l'acte de création de mots. Les participants peuvent aussi être appelés à écrire de courts essais et à fabriquer leur propre matériel de lecture. Les thèmes et les mots qui formeront la base de la discussion sont choisis par des animateurs ou chefs de groupe qui connaissent les problèmes propres à la communauté en question. On incite les instructeurs à ne pas oublier qu'ils sont là non seulement pour enseigner, mais aussi pour apprendre.

Même si, dans ses écrits, Freire souligne le fait que l'on ne peut dissocier sa philosophie et sa méthodologie, de nombreux programmes comportent des adaptations de sa démarche psychosociale appliquées à des besoins spécifiques. Ainsi dans certains programmes on trouve des mots et des thèmes "générateurs", mais les causes sociales et politiques des problèmes sont remplacées par les causes techniques.

Les autres méthodes d'alphabétisation qui se sont répandues au cours des années 70 ont témoigné d'un intérêt accru pour la participation des étudiants eux-mêmes à la conception et à la planification des séances d'alphabétisation.

Dans les programmes fondés sur la méthode d'alphabétisation d'Ashton Warner, les étudiants choisissent les mots qui revêtent une "importance extrême" dans leur propre vie. L'enseignant inscrit ces mots sur des fiches, permettant ainsi aux étudiants de générer leur propre vocabulaire de mots importants.

Dans d'autres programmes, on utilise une méthodologie "non restrictive" en choisissant des mots à partir d'une discussion de groupe. Une fois le mot identifié, les étudiants discutent de son sens et apprennent à en reconnaître les différents éléments. Ils peuvent également s'exercer à modifier l'ordre des syllabes afin de générer des mots nouveaux.

Enfin, il y a des programmes dans lesquels on se sert de cahiers à feuilles mobiles, ce qui permet d'adapter le matériel didactique en provenance d'un organisme central aux besoins et aux intérêts spécifiques de l'organisme local. Lors de chaque leçon, on donne aux étudiants des sections portant sur un sujet particulier qui donne lieu à une discussion.

Au cours des années 70, on a consacré une plus grande attention à l'intégration des campagnes d'alphabétisation dans d'autres tentatives de développement. La motivation demeurant toujours un problème, on a été amené à réexaminer le postulat qui voulait que l'alphabétisation soit un préalable à tout développement. On commença aussi à analyser les rapports entre l'alphabétisation et d'autres projets de développement des adultes. Ceux qui prônaient "le développement d'abord, l'alphabétisation ensuite" suggérèrent que le désir d'alphabétisation naîtrait de façon spontanée à la suite de l'implantation d'autres programmes de développement. Ils soutenaient qu'il existe de nombreuses façons d'intégrer les analphabètes aux programmes NFE* et que des programmes conçus en fonction des besoins fondamentaux des participants pourraient mieux motiver les analphabètes à s'impliquer dans un processus de développement que ne sauraient le faire des programmes d'alphabétisation.

---

* NFE Information Center - Université de l'Etat du Michigan.

Malgré les nombreuse tentatives pour éliminer l'analphabétisme, le nombre absolu d'analphabètes ne cesse de croître. Selon l'UNESCO, il y a actuellement dans le monde huit cent quatorze millions d'analphabètes dont 60% sont des femmes. La réalité est peut-être pire, car ce chiffre ne comprend pas forcément les adultes et les enfants qui, après avoir suivi un cours d'alphabétisation ou abandonné l'école primaire, ne retiennent pas ce qu'ils ont appris et redeviennent analphabètes. L'UNESCO n'indique pas non plus comment on a déterminé à quel niveau de compétence une personne était considérée comme "alphabétisée".

Certains planificateurs considèrent que l'alphabétisation signifie l'acquisition de la capacité de lire et d'écrire des phrases extrêmement simples. D'autres visent plus haut: ils pensent que l'on devrait être capable de "lire le monde" et non seulement des mots. Dans cette optique, même ceux qui savent lire et écrire sont des analphabètes s'ils ne peuvent comprendre ce qui se passe dans leur milieu et y avoir quelque influence.

Ces diverses définitions de l'alphabétisation font ressortir l'un des problèmes fondamentaux auxquels doivent faire face les concepteurs et les agents du développement: le rôle des programmes d'alphabétisation dans le développement. En cantonnant les cours d'alphabétisation dans des domaines "fonctionnels", on espère que ces programmes permettront aux analphabètes de s'impliquer davantage dans le processus de développement. Cependant, il n'y a pas de consensus quant à savoir ce qui est "fonctionnel" et pour qui.

Ainsi, pour certains, être fonctionnel signifie aider l'individu à développer des habiletés qui lui permettront une meilleure intégration dans une société en voie de modernisation et contribuer à l'atteinte des objectifs de développement nationaux. Dans d'autres programmes, on conçoit les cours d'alphabétisation comme un moyen d'éveiller les participants aux contradictions sociales, économiques et politiques dont est tissée leur vie. Ceux qui font valoir un tel point de vue pourraient

bien s'objecter à ce que les participants soient "ajustés" aux besoins des sociétés capitalistes ou socialistes. On devrait plutôt, à leur avis, les aider à développer les habiletés qui leur permettraient de prendre en charge leur vie et de travailler pour le changement social.

Il existe peu de documents dans lesquels on explique comment les planificateurs perçoivent les analphabètes. Toutefois, leur conception est peut-être étroitement liée aux décisions relatives au rôle que devraient jouer les programmes d'alphabétisation dans tout projet de développement. Par exemple, ceux qui perçoivent les analphabètes comme des personnes arriérées et superstitieuses pourraient bien hésiter avant de concevoir des programmes qui offrent un rôle décisionnel à des analphabètes ou avant de proposer des services de développement pour lesquels l'alphabétisation ne serait pas un préalable absolu. D'autres, peut-être, perçoivent les analphabètes comme des gens parfaitement au fait des problèmes de leur communauté et qui ont besoin d'alphabétisation à titre d'outil supplémentaire de communication. Les tenants de ce point de vue pourraient élaborer des programmes centrés sur la transmission de l'information pratique. Ils pourraient percevoir l'alphabétisation comme un outil qui permette de développer l'aptitude à résoudre des problèmes et à prendre des décisions plus rationnelles. Il se peut aussi que l'on considère les analphabètes comme des victimes de l'oppression, des gens qui ont perdu confiance en eux-mêmes et qui vivent "une culture de silence". Ceux qui pensent ainsi pourraient élaborer des programmes visant à éveiller les consciences politiques et à encourager l'autovalorisation.

Enfin, se pose la question des relations réciproques entre le contenu, la méthodologie et les caractéristiques des instructeurs et de leur impact sur la réussite des objectifs plus globaux des programmes d'alphabétisation. Trop souvent, on tend à dissocier ces trois éléments et à chercher la méthode, le contenu ou le genre d'instructeur idéal qui permettront d'atteindre un objectif prédéterminé. Ainsi, certains pourraient favoriser l'addition des dimensions politiques des problèmes à tous les programmes d'alphabétisation, alors que d'autres s'élèveront contre

l'utilisation des professeurs comme agents d'alphabétisation, du fait qu'ils ont été formés dans le système scolaire formel. Il se peut que l'introduction d'un élément politique dans un cours éveille la conscience critique: l'éveille-t-il si l'animateur s'accapare de la discussion ou la manipule de telle sorte que l'on ne présente qu'un seul point de vue relativement aux changements sociaux ? Si les professeurs sont ouverts aux idées nouvelles, s'ils acceptent d'écouter les opinions d'autrui, ne seraient-ils pas peut-être des instructeurs plus "appropriés" que des personnes fraîchement "alphabétisées" qui ne sauraient peut-être pas s'assurer le respect de la communauté ?

Il faudrait que l'on fasse des études supplémentaires afin de situer le rôle des convictions politiques des planificateurs et de leur perception des analphabètes par rapport à leur évaluation de l'efficacité des différents programmes. S'il est vrai que le rôle décisionnel est toujours tributaire de l'échelle des valeurs de celui qui doit décider, il est peut-être vrai aussi que ceux qui jouent un rôle dans le développement devraient regarder ce qu'ils font d'un oeil un peu plus critique.

QUESTIONS

Nous ajoutons ici un résumé des questions à poser quand on élabore un programme d'alphabétisation:

. Quels sont les objectifs du programme d'alphabétisation ? Qu'entend-on par alphabétisation ? Comment pense-t-on faire coïncider la matière enseignée avec les objectifs de développement nationaux ou communautaires ? Et avec les objectifs prônés par les participants ?

. Quels sont les postulats relatifs aux analphabètes qui déterminent les décisions que l'on prend à l'égard des objectifs et des méthodes adoptées ? Comment les analphabètes se perçoivent-ils eux-mêmes ? Pourquoi assistent-ils à un cours d'alphabétisation ? Comment voient-ils l'instructeur ? Quelles sont les méthodes pédagogiques qui leur sont familières ? Qu'attendent-ils de leur cours ?

. Qui donnera les cours d'alphabétisation ? De quel genre de formation préalable ont-ils besoin ? Quel genre d'habiletés et d'aptitudes pourraient convenir à l'atteinte de quels objectifs ? Comment l'instituteur perçoit-il les objectifs des programmes d'alphabétisation et les analphabètes eux-mêmes ?

. Le cours se donnera dans quelle langue ? Les textes sont-ils disponibles dans la langue de l'enseignement ? Si on opte pour une langue "locale", quelle valeur réelle aura le processus d'alphabétisation ? Quelles sont les chances que l'étudiant puisse lire ou écrire dans la langue nationale ?

. Où se donneront les cours ? Sur quelle période ? Il faudra combien de temps à l'analphabète avant d'être alphabétisé ?

. Selon quels critères évaluera-t-on le programme d'alphabétisation ? Si les objectifs du programme comprennent "le développement de l'autovalorisation" ou "l'éveil de la conscience", comment pense-t-on évaluer ces éléments ?

. Quels programmes complémentaires sont disponibles ? Quel est le rapport entre le programme d'alphabétisation et d'autres cours à l'intention des adultes ?

Nicaragua

le Devoir 2 mai 1980

La grande croisade de l'alphabétisation

par Jean-Michel Caroit

Journaliste, M. Caroit séjourne actuellement en Amérique centrale

[illegible]

Suite à la page 10

◆ Nicaragua

Suite de la page 9

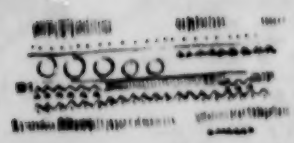
[illegible]

Le Journal de Québec 21 mars 1980

42% DES NÔTRES SERAIENT QUASI ANALPHABÈTES!

[illegible]

DOSSIER II



SUR L'ÉDUCATION DES
IMMIGRANTS HAITIENS

Le Devoir
24 juillet 78

10% de la population adulte des États-Unis est illettrée

NEW YORK (AFP) — Plus de 10% de la population américaine adulte, soit environ 23 millions de personnes, est pratiquement illettrée, incapable de lire un horaire de chemin de fer ou de remplir une demande d'emploi, selon les estimations des responsables de l'éducation.

Chez les jeunes d'âge scolaire, la proportion est à peine inférieure, ce qui a incité certaines associations de parents, en Californie et à New York en particulier, à attaquer en justice des écoles accusées de ne pas remplir correctement leur mission.

Dans les Lycées de New York, souligne M. Herman Badillo, maire adjoint de la ville, les étudiants savent que "si vous étudiez, vous passez (dans la classe supérieure), si vous n'étudiez pas, vous passez tout de même". "La raison de cette situation ironique, poursuit-il, s'explique par le fait qu'il est considéré sociologiquement mauvais pour un enfant d'être laissé en arrière. En fait je considère pire pour un jeune de 17 ans d'être incapable, à cause de ce système, de lire, d'écrire et de calculer."

Cette situation a incité bon nombre d'éducateurs à réclamer un retour aux vieilles méthodes d'éducation.

Trop de liberté est laissée aux élèves, l'accent n'est pas assez mis par les enseignants sur les matières fondamentales comme l'écriture, la lecture, les mathématiques, se plaignent-ils.

Des programmes et des fonds spéciaux ont été créés pour inciter les jeunes à la lecture, des télescripteurs ont même été installés par des agences de presse dans des écoles. Mais peu y a réellement fait. Le nombre élevé d'étudiants illettrés ou pratiquement illettrés n'est pas seulement le fait de l'école, mais aussi de l'environnement social, de la famille, mais aussi d'une société où la télévision a largement plus de succès que les bibliothèques, et où savoir lire et écrire n'est pas vraiment perçu comme indispensable à la vie, constatent les éducateurs.

Les cas d'étudiants d'université qui ont des difficultés à lire correctement ou à écrire ne sont pas rares non plus. Il est vrai que les formules d'examens, où souvent on ne demande pas aux étudiants de rédiger, mais seulement de cocher la réponse qu'ils jugent correcte, n'encouragent pas à composer des phrases logiques. Le système a toutefois l'avantage de pouvoir faire corriger les examens par ordinateur ce qui allège le travail des professeurs.

De 1964 à 1974, le "coût" d'un élève est passé de $800 à $1,400 par an, alors que durant la même période, les résultats des tests en mathématiques, expression orale et écrite ont baissé.

Dans les grandes villes, environ la moitié des chômeurs de 18 à 21 ans sont virtuellement illettrés. La race et la situation familiale restent des facteurs importants. Un jeune Noir a cinq fois plus de chances qu'un blanc de rencontrer des difficultés à lire et écrire, et l'enfant d'une famille à faible revenu est le plus susceptible de subir ces mêmes difficultés.

Jusqu'à présent, peu d'états ont suivi l'exemple de la Floride qui a mis sur pied un programme de 10 millions de dollars destiné aux élèves du secondaire qui n'ont pas réussi leurs tests de lecture et de calcul. Dans les écoles de Floride, 40% des élèves n'ont pu, lors des tests de 1977, réussir des opérations simples de comparaison de prix de marchandises.

Environ 80 milliards de dollars ont été alloués au budget de l'éducation en 1977. Les menaces de réduction des budgets des états à la suite de la revolte des contribuables Californiens risquent à l'avenir de réduire les fonds consacrés à l'éducation et aux programmes spéciaux pour défavorisés, alors que le nombre des élèves et des étudiants ne cesse d'augmenter.

Reproduit de Éducation-Québec, Vol. 8, n° 5, mars 1978

SITUATION DES ENFANTS EN HAÏTI
ANNÉE 1979*

Adeline Chancy,

en collaboration avec
l'équipe du Bulletin de
la Maison d'Haïti, Montréal

* Article paru précédemment dans Bulletin, vol. 3. no 6, déc. 1979, Maison d'Haïti, Montréal.

L'année de l'enfant s'achève et n'a rien apporté de significatif pour l'écrasante majorité des enfants en Haïti. En décembre 1979, comme en janvier, la situation des enfants haïtiens, inscrite dans le contexte global de sous-développement et de violation des droits démocratiques élémentaires, se caractérise par les dimensions suivantes: malnutrition et mortalité infantile, analphabétisme, exploitation et terreur...

Méconnaissance du droit à la santé

Pour les enfants haïtiens, c'est tout d'abord une question de survie. Le problème de la santé dépasse l'aspect purement médical et est étroitement lié aux facteurs socio-économiques propres au sous-développement. Avant même de voir le jour, les enfants sont affectés par les carences nutritionnelles de la mère. La plupart des femmes enceintes sont sous-alimentées. Selon les chiffres officiels, 33% souffrent d'anémie grave et seulement 13% accouchent en milieu hospitalier. Le taux de mortalité infantile est le plus élevé en Amérique latine: 15% de zéro à un an. On estime que 30% des enfants n'atteignent pas l'âge de dix ans: une véritable hécatombe, selon le rapport d'un consultant de l'UNICEF (déc. 1978).

Le problème le plus tragique de la première enfance est la malnutrition. D'après les statistiques officielles, plus de 70% des enfants de moins de cinq ans en souffrent. Certaines zones du pays, notamment le Nord-Est, connaissent souvent une situation de famine qui décime les enfants par milliers. La faim chronique affecte la majorité des enfants et les rend vulnérables aux innombrables maladies endémiques ou épidémiques qui ravagent le pays.

Les enfants sont particulièrement menacés par le manque d'assistance médicale, d'hygiène publique et de médecine préventive. En Haïti, le tétanos ombilical fait des ravages et c'est la seule île des Caraïbes où il existe de nombreux cas de poliomyélite. Pour une population de cinq millions d'habitants, on compte vingt-trois maternités de cinq cent dix-huit lits; deux cent vingt et un de ces lits sont concentrés à Port-au-Prince, la capitale; on compte sept cent cinquante médecins, dont six cents à Port-au-Prince. Alors que 80% de la population est rurale, le Service pédiatrique de l'Hôpital général à Port-au-Prince dispose de cent trente lits pour une population infantile de deux cent mille, soit donc un lit pour mille cinq cents enfants.

Méconnaissance du droit à l'éducation

Haïti est le pays qui a le taux d'analphabétisme le plus élevé en Amérique latine, soit plus de 80%. Seulement 24% des enfants en âge scolaire fréquentent l'école. Mais ces enfants n'apprennent pas tous à lire et à écrire. En effet 50% des élèves inscrits en première année quittent l'école au cours des deux premières années. En 1975-1976, seulement cinq élèves sur cent inscrits ont terminé le cycle primaire.

A la campagne, c'est un enfant sur onze qui va à l'école. Là, l'école primaire est un monde à part, totalement étranger à l'ambiance familiale et sociale de l'enfant. Certains écoliers parcourent 12 km à pied, à l'aller et au retour, pour se rendre à l'école, et là ils ne trouvent pas de cantine. Pour la plupart des enfants, l'école est un court épisode sans importance dans leur vie et les connaissances acquises sont vite oubliées.

Pour fréquenter l'école, il faut aussi pouvoir payer. Au primaire, il y a à peu près autant d'élèves dans les écoles privées que dans les écoles publiques. Au secondaire, il y en a trois fois plus dans les écoles privées, le secteur public étant nettement insuffisant: quarante-deux mille quarante (42 040) élèves dans les écoles privées, pour treize mille sept cent soixante et seize (13 776) élèves dans les écoles publiques.

Ainsi le système scolaire haïtien ne permet qu'à une infime minorité d'accéder aux études supérieures. De plus, l'accès aux facultés et la promotion des étudiants dépendent le plus souvent de la protection des tontons macoutes. Cette forme de corruption a été dénoncée récemment par un résident de la faculté de Médecine (Le petit samedi soir, no 302, août 1979).

L'école haïtienne exclut la grande majorité des enfants des classes laborieuses. Elle ne sert pas les intérêts de la nation. Sa fonction principale est de maintenir les privilèges d'une petite minorité.

Manque de protection et exploitation de l'enfant

Le degré d'exploitation de l'enfant est lié au sous-développement du pays et à la grande misère qui accable les couches de la population soumises à l'oppression implacable des classes dominantes. L'Etat ne s'est jamais vraiment intéressé aux problèmes de l'enfance. Les quelques lois qui ont été dictées pour protéger l'enfant sont restées lettres mortes.

A la campagne, dès l'âge de cinq ans, les enfants participent aux besognes agricoles, ils travaillent depuis la préparation de la parcelle de terre jusqu'à la commercialisation des produits. Dans les zones urbaines, on retrouve les enfants dans le commerce ambulant.

Généralement, l'exploitation de la débile force physique de l'enfant se fait durant le soi-disant apprentissage dans les entreprises commerciales, industrielles, dans les ateliers d'artisanat et dans le service domestique gratuit.

La misère et la faim forcent souvent les familles paysannes à confier leurs enfants à des familles plus aisées en ville. Ces enfants, surtout des petites filles, sont appelés "restavek". Ils représentent 10 à 20% des enfants en âge scolaire. Le cas des "restavek" est dramatique. Ils sont maltraités, mal nourris, travaillent durement et reçoivent souvent des punitions corporelles. C'est en réalité une nouvelle forme d'esclavage.

Cette absence presque totale du droit de l'enfant à la santé et à l'éducation s'insère dans le contexte socio-économique qui pèse sur le citoyen haïtien dans toutes les étapes de sa vie. La promiscuité dans le logement, le manque de services les plus élémentaires engendrent toutes sortes de maux physiques et moraux qui affectent particulièrement l'enfant. Le budget des affaires sociales est ridiculement bas (5% du budget total). On note partout le manque crucial d'orphelinats, de garderies, de centres récréatifs.

Répression, terreur, exil

L'enfant haïtien n'a pas été épargné par la violation constante des droits démocratiques les plus élémentaires. Ils sont nombreux les enfants restés orphelins, dont les parents ont succombé aux tortures dans les geôles de Fort Dimanche. Beaucoup d'enfants ont même été arrêtés

avec leurs parents. D'autres ont été exécutés de sang froid par les tontons macoutes. On connaît le cas d'enfants nés en prison et qui y sont restés plusieurs années. Un grand nombre d'enfants sont privés de l'affection de leur père ou mère disparus depuis longtemps. Ils sont tous marqués psychologiquement par le sceau de la peur: peur du tonton macoute, peur de parler, peur de penser, peur de la rue, de l'école, etc.

Nous savons aussi le drame de milliers d'enfants exilés et réfugiés qui doivent affronter les problèmes d'adaptation dans les pays étrangers (langue, climat, coutume, racisme, etc.). Soulignons en particulier le cas des enfants des réfugiés à Miami. Les journaux d'Amérique du Nord ont relaté la tragédie de milliers d'Haïtiens, hommes, femmes, enfants, qui s'embarquent sur de frêles voiliers, fuyant la misère et la répression. Des enfants ont péri dans les flots avant d'atteindre les côtes de la Floride, d'autres partagent le sort de leurs parents emprisonnés aussitôt débarqués.

Le cas des enfants des travailleurs haïtiens en république Dominicaine, qui vivent dans des conditions d'esclavage dénoncées récemment aux Nations unies par la Société antiesclavagiste pour la protection des droits humains, doit également retenir l'attention de l'opinion mondiale.

Protestations contre cette situation

Les faits rapportés ici sont tirés de divers dossiers présentés à l'occasion de l'année de l'enfant. Dans l'émigration, à Mexico et Montréal notamment, des voix se sont élevées pour souligner la situation dramatique de l'enfant haïtien à l'attention nationale et internationale . Signalons la série d'émissions radiophoniques de la Voix d'Haïti à Montréal, les articles de la revue Collectif Paroles et le dossier préparé par le Comité des femmes haïtiennes à Mexico.

Mais c'est d'Haïti que viennent les manifestations les plus significatives. Des spécialistes haïtiens (médecins, psychologues, éducateurs...) ont brossé le sombre tableau des problèmes de l'enfant au cours des journées pédiatriques (11-12 juin 1979), organisées à Port-au-Prince par la Société haïtienne de pédiatrie. Au mois de mars 1979, la Revue des écoliers (fermée depuis le décret de censure) titrait "Pour une année nationale de l'enfant" et dénonçait les déclarations démagogiques face au drame de l'enfant haïtien. C'est un écolier qui publiait dans cette revue le poème des ventres affamés:

Midi sonnin bling
Lè grangou a sonnin
Trip ti nèg ap kodé...*

Le 10 juin, une manifestation sans précédent de six mille (6 000) enfants, organisée par le Mouvement haïtien pour l'épanouissement de l'enfant, à Port-au-Prince, réclamait avec des pancartes en français et en créole les droit fondamentaux de l'enfant: santé - alimentation - hygiène - éducation - loisirs - cessation des mauvais traitements.

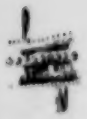
"Apré 1804 fok yo suspann bat ti moun",** pouvait-on lire sur l'une des pancartes.

---

* Traduction approchée: "Midi sonne
C'est pour l'enfant l'heure de la faim
Cette faim qui lui tord les entrailles..."

** "Deux siècles après l'indépendance, il faut en finir avec l'esclavage des enfants".

RAPPORT
DE LA TABLE DE CONCERTATION SUR LES PROBLÈMES DES ENFANTS HAÏTIENS EN MILIEU SCOLAIRE*



Collectif,
Montréal,
Juin 1979

---

* Une présentation de ce rapport a été faite par Emile Ollivier dans Collectif paroles, no 3, janvier/février 1980, p. 17-24. Pour une critique des recommandations, voir aussi Nicole Martin, "A propos de l'inadaptation scolaire...", Collectif paroles, no 4, mars 1980, p. 30-32.

1. LA TABLE DE CONCERTATION

Le présent rapport est le résultat du travail accompli d'octobre 1978 à juin 1979 par une table de concertation réunissant les personnes et organismes préoccupés par les problèmes d'adaptation des enfants haïtiens en milieu scolaire québécois.

Les organismes suivants ont entériné le principe de la concertation et délégué un représentant à la table:

- le ministère des Affaires sociales du Québec (M.A.S.)
- le ministère de l'Education du Québec (M.E.Q.)
- le ministère de l'Immigration du Québec (M.I.Q.)
- la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.)
- la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer
- la Commission scolaire Sainte-Croix
- le Centre de services sociaux du Montréal métropolitain (C.S.S.M.M.), succursale Jarry
- le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (B.C.C.H.M.)
- la Maison d'Haïti

Ont participé aux travaux de la table:

- Robert ATTAR, pour la C.E.C.M.
- Adrien BANCE, professeur au Cegep du Vieux-Montréal
- Jacques BISSONNETTE, pour le M.I.Q.
- Jean-Pierre BLAIN, pour la C.E.C.M.
- Max CHANCY, pour la Maison d'Haïti
- Alfredo FOLCO, pour la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer
- Jean-Claude ICART, pour le B.C.C.H.M.
- Yolaine JUMELLE, pour C.S.S.M.M., succursale Jarry
- Marcel LAROCHE, pour le M.I.Q.
- Georges LATIF, pour le M.E.Q.
- Yvan RICHARD, pour le M.A.S.
- Yvonne TURGEON, pour la Commission scolaire Sainte-Croix
- Philippe VEILLEUX, pour la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer

2. DOSSIER SUR LES ECOLIERS HAITIENS

La table de concertation a été mise sur pied à la suite des nombreuses expériences qui avaient été tentées individuellement, tant du côté de la communauté haïtienne que de celui des milieux scolaires, pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés à l'école québécoise par l'enfant d'origine haïtienne.

Les travaux de la table de concertation ont largement profité de ces expériences, dont on donne ici un relevé sommaire:

2.1 Thèse de maîtrise de M. Chrispin-Brutus: "Adaptation de l'enfant haïtien à Montréal", Université de Montréal, 1970.

2.2 Programme de rattrapage scolaire intensif de 6 semaines réalisé par la Maison d'Haïti, pour des jeunes de secondaire I et II, été 1976.

2.3 Enquête menée par le B.C.C.H.M. sur les "Ecoliers haïtiens de Montréal" dans le cadre du Programme des initiatives locales (janvier à juin 1977).

2.4 Rapport publié par la CECM et intitulé "La situation des élèves haïtiens dans les écoles de la CECM" (mai 1977).

2.5 Conférence présentée à la société canadienne pour l'étude de l'éducation, le 6 juin 1977, par M. C. Tardieu-Dehoux: "Les étudiants immigrants haïtiens à Montréal: causes des difficultés d'adaptation scolaire et recherche de solutions".

2.6 Séances d'information avec des parents et des professionnels de l'éducation organisées par la Maison d'Haïti:

- L'école et les jeunes Haïtiens: 19 juin 1977.
- L'enfant haïtien et la nouvelle loi de protection de l'enfance au Québec: mai 1978.
- Plusieurs lignes ouvertes à la "Voix d'Haïti" sur les ondes de Radio-Centreville.

2.7 Formation d'un groupe de travail sur l'éducation dans la communauté noire, dans le cadre du comité d'étude sur les Affaires interconfessionnelles et interculturelles du Conseil supérieur de l'Education (octobre 1977).

2.8 Rencontre avec les enseignants de la Commission scolaire Ste-Croix, à l'école Notre-Dame du Bois Franc, organisée par le BCCHM à l'occasion d'une journée pédagogique (21 novembre 1977).

2.9 Thèse de maîtrise de M. C. Tardieu-Dehoux: "L'évaluation et l'orientation des étudiants immigrants haïtiens à Montréal", Université Concordia, 1977.

2.10 Réunions d'information organisées par le BCCHM pour le bénéfice des parents haïtiens de l'école Lambert-Closse (depuis janvier 1978).

2.11 Présentation par Charles Tardieu-Dehoux, de la Maison d'Haïti, d'un document intitulé "L'enfant migrant haïtien à Montréal. Son cadre de vie familial, scolaire et social. Ses possibilités d'adaptation", lors de journées pédagogiques pour les enseignants de la région Centre, à la CECM (14 février et 25 mars 1978).

2.12 Engagement, par le BCCHM, d'un spécialiste des questions scolaires (depuis mars 1978).

2.13 Elaboration par Charles Tardieu-Dehoux, de la Maison d'Haïti, d'un document pédagogique multiculturel visant à sensibiliser les enseignants aux problèmes rencontrés par les écoliers haïtiens (mai 1978).

2.14 Dans le cadre d'une entente avec le Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC) de la Commission scolaire Ste-Croix, enquête du BCCHM sur les enfants haïtiens du secteur Crevier (mai à juin 1978).

2.15 Publication par la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer d'un "Rapport sur la situation des élèves néo-québécois en difficulté" (octobre 1978).

2.16 Durant 20 semaines, expérience de cours d'appoint menée par le BCCHM auprès d'écoliers haïtiens.

2.17 A la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer: réunions pour sensibiliser les parents haïtiens aux affaires scolaires, développement d'instruments permettant de diagnostiquer les principales difficultés des élèves néo-québécois, création d'équipes multidisciplinaires d'intervention (enseignants-psychopédagogues-orthopédagogues), mise sur pied d'activités parascolaires d'intégration à la polyvalente St-Exupéry, collaboration avec le Centre des services sociaux Jarry.

2.18 Programme "Nou Gin Peyi Tou" de la Maison d'Haïti, à l'intention des étudiants haïtiens de niveau secondaire.

2.19 Programme "Ti Pié Zoranj Monté" de la Maison d'Haïti, à l'intention des jeunes Haïtiens de 3 à 10 ans.

3. INTRODUCTION

3.1 Notre exposé des problèmes que rencontrent les jeunes Haïtiens en milieu scolaire québécois, l'analyse des éléments constitutifs de la situation, ainsi que toute éventuelle proposition de solution s'inspirent du principe suivant:

> Le problème des jeunes Haïtiens n'est qu'un élément du problème global de l'adaptation de la communauté haïtienne émigrée au Québec; ce problème ne peut être compris réellement que dans le cadre de cette situation sociale générale; toute solution proposée doit déborder le cadre de l'école et tenir compte de l'intégration des difficultés scolaires à l'ensemble des problèmes sociaux de la communauté des immigrants haïtiens.

3.2 Cette synthèse des discussions de la table de concertation n'a pas la prétention d'être un rapport scientifique complet qui offrirait une connaissance rigoureuse et précise du problème dans tous ses aspects. La table de concertation ne disposait ni des moyens, ni du temps nécessaires pour accomplir un tel travail.

3.3 Cependant, les conclusions que nous avons pu tirer, en discutant différents dossiers, peuvent déjà servir de base pour prendre des initiatives immédiates. Les différents ministères concernés, ministères de l'éducation, de l'immigration et des affaires sociales, trouveront dans cette première synthèse tous les renseignements nécessaires à l'adoption de mesures qui peuvent dès maintenant aider à résoudre les problèmes scolaires des jeunes immigrants haïtiens.

3.4 Il faudrait d'abord clarifier une ambiguïté, celle qui consiste à établir une différenciation entre les enfants haïtiens nés en Haïti (ou hors du Québec, en général) et les enfants haïtiens nés au Québec. Il est nécessaire de chercher à savoir à quels problèmes doivent faire face les enfants de ce dernier groupe. Sinon, on accrédite la thèse de ceux qui pensent que les problèmes scolaires actuels n'existeront plus quand les enfants nés hors du Québec auront passé la période de scolarisation, et qu'il suffit d'ajuster pendant une période plus ou moins longue l'administration scolaire aux impératifs de la planification en matière d'immigration. Il est donc nécessaire d'étudier cette population appelée à s'accroître et de faire des inférences comparatives grâce à l'analyse de la situation que vivent d'autres groupes socio-économiques analogues mais dissemblables culturellement et ethniquement (Amérindiens, Noirs anglophones).

3.5 Bien que la nouvelle loi canadienne de l'immigration, entrée en vigueur le 10 avril 1978, fasse désormais appel à des immigrants de plus en plus scolarisés, on continue à voir arriver des immigrants

haïtiens dont le niveau de scolarité est assez bas. Cela s'explique du fait que la politique d'immigration antérieure au 10 avril 1978 permettait l'entrée au pays d'immigrants destinés à des emplois ne requérant pas une longue scolarité. Les immigrants haïtiens peu scolarisés entrés au pays sous l'empire de l'ancienne loi continuent donc à parrainer des dépendants dont le niveau de scolarisation correspond au leur.

3.6 Avant d'essayer de dégager les causes profondes des difficultés auxquelles doivent faire face les jeunes Haïtiens en milieu scolaire, nous allons analyser dans ses grandes lignes la situation des immigrants haïtiens au Québec.

4. L'IMMIGRATION HAITIENNE*

4.1 Selon les statistiques officielles recueillies par le ministère de l'Immigration du Québec, 18,457 Haïtiens se sont établis au Québec de 1968 à 1977 inclusivement. Mais c'est vraiment à partir de 1973 que l'immigration haïtienne prend l'allure d'un mouvement accéléré.

Années	Nombre absolu	Pourcentage de l'immigration totale	Rang d'Haïti par rapport aux autres pays d'origine
1968	415	1.6 %	10
1969	410	2.3 %	8
1970	794	3.4 %	7
1971	936	4.9 %	7
1972	884	4.8 %	3
1973	2109	7.9 %	1
1974	4690	14.0 %	1
1975	3308	11.8 %	1
1976	2966	10.1 %	1
1977	1945	10.1 %	2

4.2 On peut conclure de ces statistiques que le nombre des enfants haïtiens inscrits dans les écoles québécoises augmente en conséquence à partir de 1973. En fait, 4,097 Haïtiens âgés de 0 à 19 ans seraient arrivés au Québec de 1973 à 1977:

0 - 4 ans:	824
5 - 9 ans:	1194
10 - 14 ans:	949
15 - 19 ans:	1130
TOTAL:	4097

4.3 A ce chiffre, il faut ajouter les enfants des familles arrivées au Québec avant 1973 (3,439 Haïtiens de tous âges entre 1968 et 1972), de telle sorte qu'on peut facilement évaluer à un minimum de 4,000 le nombre des enfants haïtiens présentement inscrits dans les écoles québécoises.

4.4 Les statistiques nous apprennent également que le portrait-type de l'immigrant haïtien change radicalement de 1968 à 1977. En 1968, 60.8% des travailleurs haïtiens admis au Québec occupaient des emplois de bureau ou dans les domaines du commerce, de l'enseignement et des sciences de la santé. 59.2% d'entre eux avaient 14 ans et plus de scolarité. 64.3% arrivaient au Québec en tant qu'immigrants "indépendants".

---

* Les données statistiques mentionnées dans ce chapitre sont tirées des bulletins annuels L'Immigration au Québec, publiés par la direction de la Recherche du ministère de l'Immigration du Québec.

4.5 En 1977, 63% des immigrants haïtiens se retrouvaient dans des catégories d'emploi ainsi définies: "fabrication, montage, réparation", "services", "non classés ailleurs". Seulement 8% des Haïtiens arrivés en 1977 détenaient le statut d'immigrants "indépendants", les autres étant parrainés ou désignés. La proportion des immigrants haïtiens ayant 14 ans et plus de scolarité ne représentait plus que 9.8% en 1977.

4.6 CATEGORIES D'EMPLOI:

Années	Enseignement	Sciences de la santé	Bureau, commerce	Services	Fabrication Montage Réparation	Administration "assimilés"	Non classés
1968	26.5%	18.0%	16.3%				
1969	38.7%	12.5%	14.5%				
1970	28.6%		25.4%	11.3%			
1971			25.5%	10.9%	21.7%		
1972			16.9%	13.5%	32.2%		
1973				10.3%	46.0%	16.2%	
1974				7.6%	44.7%	10.5%	
1975				10.8%	41.9%	10.3%	
1976				11.6%	41.0%		10.0%
1977				12.1%	31.7%		19.2%

4.7 ANNEES DE SCOLARITE:

Années	0 - 13 ans	14 ans et plus
1968	40.8%	59.2%
1969	45.0%	55.0%
1970	53.0%	47.0%
1971	67.5%	32.5%
1972	74.5%	25.5%
1973	86.1%	13.9%
1974	89.4%	10.6%
1975	92.2%	7.8%
1976	91.7%	8.3%
1977	90.2%	9.8%

4.8 STATUT D'IMMIGRANT:

Années	indépendants	autres (parrainés, désignés)
1968	64.3%	35.7%
1969	63.1%	36.9%
1970	70.8%	29.2%
1971	63.2%	36.8%
1972	56.9%	43.1%
1973	73.5%	26.5%
1974	58.8%	41.2%
1975	23.7%	76.3%
1976	20.9%	79.1%
1977	8.0%	92.0%

4.9 C'est donc dire que l'immigrant haïtien des dernières années ne ressemble pas du tout à celui de 1968: il est moins scolarisé, il provient d'un milieu moins favorisé sinon nettement défavorisé, et il vient au Québec afin d'y rejoindre des parents.

4.10 Si l'on transpose cette situation en milieu scolaire, on retient donc que:

a) le nombre des enfants haïtiens dans les écoles québécoises a grimpé en flèche à partir de 1973;

b) les enfants haïtiens fréquentant l'école québécoise proviennent de plus en plus d'un milieu social défavorisé.

4.11 Ces deux facteurs combinés expliquent que le "problème" de l'enfant haïtien en milieu scolaire ait pris des proportions alarmantes au cours des dernières années.

5. LES CONDITIONS DE VIE DES ECOLIERS HAITIENS

5.1 Les conditions socio-économiques

5.1.1 Comme l'a fait voir la brève analyse de la situation des immigrants haïtiens, les écoliers haïtiens au Québec proviennent en majorité des couches populaires, ouvriers, paysans, secteurs les plus pauvres des couches moyennes. Ce sont fondamentalement les conditions économiques et sociales dans lesquelles vivent ces écoliers qui expliquent les difficultés qu'ils rencontrent dans les écoles québécoises. Tant que la population haïtienne dans les écoles québécoises était constituée d'enfants de professionnels ou d'autres couches privilégiées de la société haïtienne, la distance entre le bagage culturel de ces écoliers et les exigences des écoles québécoises n'était pas assez grande pour créer un problème réel. Il s'agissait de nuances au sein d'un même monde culturel. La situation change dans les années 70, quand l'immigration haïtienne au Québec connaît un changement qualitatif en plus d'un important accroissement en nombre.

5.1.2 Toutes les autres causes, les problèmes d'ordre familial comme le niveau culturel des écoliers, leurs difficultés linguistiques comme les lacunes dans leur formation scolaire antérieure et par conséquent les difficultés rencontrées dans leur intégration au système scolaire québécois, s'expliquent à partir de leur statut économique et social, en un mot à partir de leur appartenance de classe.

5.1.3 A cause de leurs longues heures de travail et de leurs dures conditions de vie, les parents disposent de peu de temps à consacrer aux problèmes scolaires de leurs enfants et d'ailleurs ils n'ont pas toujours - nous le montrerons plus loin - les capacités pour le faire efficacement.

5.1.4 Les parents sont confrontés au Québec à des habitudes de consommation qui peuvent facilement provoquer leur endettement et aggraver ainsi leurs conditions de vie, ce qui exerce une influence néfaste sur toutes leurs activités, particulièrement sur leur rôle d'éducateurs.

5.1.5 Comme l'ont montré plusieurs enquêtes, ce sont les immigrants les plus défavorisés au départ qui sont frappés le plus durement par les difficultés de la vie en terre étrangère: chômage, difficulté d'obtenir des soins médicaux, isolement, racisme. Les conditions socio-économiques des immigrants haïtiens des couches défavorisées entraînent des difficultés d'ordre culturel et d'ordre familial.

5.2 Les conditions culturelles

5.2.1 Les parents sont souvent analphabètes ou très peu scolarisés. Ils sont dépassés face aux nouvelles méthodes pédagogiques et aux nouveaux contenus de l'enseignement dans les écoles québécoises.

5.2.2 La famille n'arrive pas à jouer son rôle de prolongement de la réalité scolaire. L'école avec son code de fonctionnement véhicule des valeurs qui sont étrangères aux milieux défavorisés, surtout quand il s'agit de milieux où interviennent d'autres facteurs d'aliénation comme l'origine, la couleur de la peau, les habitudes de vie différentes.

5.2.3 Le concept de la cellule familiale dans la société industrialisée ne correspond pas à celui de la "famille élargie" qu'on retrouve en Haïti. En effet, l'autorité familiale en Haïti est souvent partagée par plusieurs collatéraux (oncles, tantes, cousins, voisins, parrain, marraine, etc.). L'enfant jouit donc en Haïti d'un milieu social beaucoup plus sécurisant.

5.2.4 Les habitudes alimentaires et médico-sanitaires des immigrants haïtiens sont différentes de celles du milieu d'accueil.

5.2.5 Les parents haïtiens jouissent dans leur pays d'une autorité exclusive sur la famille. C'est pourquoi ils comprennent mal l'intervention de l'état dans les affaires familiales au Québec, et ils se méfient en conséquence des lois sociales en vigueur ici (par exemple, la loi sur la protection de la jeunesse).

5.3 Le milieu familial

5.3.1 Il arrive que les parents haïtiens précèdent les enfants au Québec. Il en résulte une séparation d'une certaine durée à la suite de laquelle l'enfant éprouve des difficultés de réadaptation à la famille.

5.3.2 La femme haïtienne devient salariée au Québec, ce qui lui permet d'acquérir une autonomie. Ce nouveau statut dans le cadre de la famille traditionnelle haïtienne engendre au sein du couple tension, déstabilisation, voire éclatement.

5.3.3 D'autres tensions surgissent à l'intérieur de la famille haïtienne du fait que les enfants qui fréquentent l'école québécoise sont ainsi en contact avec un autre système de valeurs. Les enfants ramènent ces valeurs à la maison, ce qui a pour effet de choquer les parents.

5.3.4 La famille monoparentale avec absence du père comme chef de famille, phénomène courant en Haïti, doit faire face à des difficultés graves en milieu québécois. En effet, la famille monoparentale jouit en Haïti d'un encadrement social grâce à la "famille élargie", alors qu'au Québec, elle se retrouve complètement isolée.

6. IDENTIFICATION DES PROBLEMES

6.1 La langue

6.1.1 STATUT DU FRANCAIS EN HAITI

6.1.1.1 Il importe d'abord de préciser que l'Haïtien, contrairement à ce que l'on croit souvent au Québec, n'est pas vraiment francophone. Sa langue maternelle est le créole.

6.1.1.2 En Haïti même, cependant, la langue et la culture créoles sont dévalorisées au profit du français, symbole de réussite sociale. En fait, le français jouit en Haïti d'un véritable statut de domination, tant sur les plans économique que social et culturel.

6.1.1.3 Il faut toutefois préciser que le statut du créole s'est amélioré depuis quelques années. En effet, le créole commence à s'imposer comme langue d'usage dans les média d'information ainsi que dans le domaine de la production littéraire (roman, poésie, théâtre).

6.1.2 PROBLEMES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

6.1.2.1 Le français que l'on enseigne à l'école haïtienne ne conduit pas nécessairement à une maîtrise verbale de la langue, car l'enfant continue à communiquer oralement en créole à l'extérieur de la salle de classe. On peut donc dire qu'il existe un fossé entre les codes parlé et écrit.

6.1.2.2 Les liens de parenté entre le français et le créole ne facilitent pas nécessairement l'apprentissage du français. Ils peuvent même constituer un obstacle en ce qu'ils créent des problèmes d'interférence.

6.1.2.3 L'Haïtien qui arrive au Québec se voit confronté à une difficulté supplémentaire du fait que le code parlé du français québécois ne correspond pas à celui du français appris à l'école haïtienne.

6.2 Le système scolaire haïtien

Les caractéristiques du système scolaire haïtien créent pour l'enfant transplanté au Québec des difficultés immédiates d'adaptation.

6.2.1 METHODES D'EDUCATION

6.2.1.1 Le système scolaire haïtien encourage une discipline sévère basée sur le respect inconditionnel de l'autorité. L'enfant n'est donc pas habitué à développer des attitudes d'auto-discipline.

6.2.1.2 Les méthodes d'enseignement sont axées sur la mémorisation et le cours magistral. On fait donc peu appel à la créativité de l'enfant.

6.2.2 MATIERES ENSEIGNEES

6.2.2.1 L'école haïtienne met l'accent sur les sciences humaines.

6.2.2.2 On enseigne encore les mathématiques traditionnelles.

6.2.2.3 L'approche des sciences telles que biologie, physique et chimie se limite à la théorie, car les écoles ne sont pas équipées pour les exercices pratiques en laboratoire.

6.2.2.4 L'enseignement des langues est axé sur la grammaire et l'expression écrite.

6.2.3 CLASSEMENT ET PROMOTION

6.2.3.1 En principe, la fréquentation scolaire est obligatoire en Haïti. Mais en réalité, les conditions économiques, sociales et politiques font que seule une fraction réduite de la population est scolarisée.

6.2.3.2 L'enfant peut commencer l'école aussi bien à 4 ans qu'à 9 ans, il peut aussi redoubler une année scolaire. Il en résulte qu'on peut retrouver dans une même classe des enfants de tout âge.

6.2.4 CLIVAGE ENTRE L'ECOLE PUBLIQUE ET PRIVEE

6.2.4.1 Bien que l'état impose un programme uniforme aux écoles haïtiennes, le rendement varie d'une école à l'autre, surtout entre les secteurs public et privé, à cause de la différence de conditions sociales et économiques de la clientèle.

6.3 L'intégration au système scolaire québécois

Les problèmes d'adaptation et d'intégration des enfants haïtiens doivent être considérés comme des phénomènes normaux compte tenu du contexte dans lequel ils s'insèrent.

La majorité des enfants d'origine haïtienne sont de nouveaux arrivants qui vivent encore intensément les difficultés d'intégration au milieu.

Le système scolaire québécois remet en question le mode de fonctionnement habituel des enfants d'origine haïtienne et exige d'eux des efforts d'adaptation difficilement réalisables sans soutien.

6.3.1 ACCUEIL ET CLASSEMENT

6.3.1.1 L'enfant haïtien étant considéré comme francophone à son arrivée au Québec, il arrive qu'on lui refuse l'accès aux classes d'accueil. Il faut toutefois préciser que les autorités scolaires ont été sensibilisées à ce problème et que des mesures correctives ont été prises. Cela n'empêche que certains parents haïtiens, craignant un retard scolaire, préfèrent passer outre aux classes d'accueil en intégrant l'enfant directement aux classes régulières.

6.3.1.2 L'intégration au système scolaire québécois s'avère difficile au départ à cause d'une mauvaise connaissance du français ainsi que d'une préparation inadéquate dans certaines matières (mathématiques, sciences) par rapport aux exigences de l'école québécoise.

6.3.1.3 Il en résulte que l'enfant haïtien peut être classé à un niveau qui ne correspond pas à son groupe d'âge, ce qui engendre de graves problèmes de motivation face à l'école.

6.3.1.4 L'expérience a montré que les tests psychopédagogiques utilisés pour le classement s'avèrent inadéquats et entraînent des conséquences désastreuses sur le développement et l'adaptation de l'enfant haïtien.

6.3.2 CHOC CULTUREL

6.3.2.1 Au milieu de ses camarades de classe québécois, l'enfant haïtien prend conscience de sa couleur. Pour la première fois de sa vie, il se sent différent des "autres".

6.3.2.2 L'enfant haïtien arrive au Québec avec des habitudes de vie très différentes de celles d'ici, habitudes qui se reflètent par exemple dans son comportement, dans sa façon de se vêtir.

6.3.2.3 A cause de sa couleur mais aussi d'habitudes de vie différentes, l'enfant haïtien peut susciter chez ses camarades québécois des réactions de rejet et des attitudes racistes.

6.3.2.4 Face à ces réactions, l'enfant haïtien peut développer des attitudes ou bien d'agressivité, ou bien de repli.

6.3.2.5 Les valeurs culturelles que véhicule l'école québécoise ne correspondent pas à celles que l'enfant haïtien retrouve dans son milieu familial. Partagé ainsi entre l'école et la famille, l'enfant arrive mal à se définir par rapport à ces deux systèmes de valeurs.

6.3.3 ATTITUDE DES PROFESSEURS

L'enseignant étant en définitive la personne la plus proche de l'enfant, c'est à lui qu'il appartient de créer des conditions favorables d'intégration à l'intérieur de la salle de classe.

6.3.3.1 L'enseignant québécois ne dispose pas toujours de l'information nécessaire à la compréhension des problèmes vécus par l'enfant d'origine haïtienne.

6.3.3.2 Une méconnaissance des problèmes et de la situation familiale de l'enfant haïtien peut conduire l'enseignant québécois à l'une ou l'autre des attitudes négatives suivantes:

a) l'agressivité;
b) l'indifférence;
c) le paternalisme (surprotection).

6.3.3.3 Ces attitudes négatives peuvent s'appuyer, dans certains cas, sur des préjugés racistes de la part de l'enseignant.

6.3.4 ATTITUDE DES PARENTS

6.3.4.1 Souvent analphabètes ou très peu scolarisés, les parents ont une mauvaise connaissance du système scolaire québécois.

6.3.4.2 Ils idéalisent l'école, qu'ils perçoivent comme un instrument de promotion sociale responsable de l'éducation au sens le plus large.

6.3.4.3 Ils ont donc tendance à s'en remettre aveuglément aux autorités scolaires et s'attendent à ce que leurs enfants soient soumis à une discipline sévère.

6.3.4.4 Les méthodes d'éducation en vigueur à l'école québécoise leur apparaissent comme trop permissives (pas assez de discipline, pas assez de devoirs à la maison).

6.3.4.5 Ils participent peu aux affaires scolaires, soit par ignorance, soit par manque de disponibilité ou soit parce qu'ils ont peur, à la suite d'expériences vécues en Haïti, d'entrer en contact avec tout ce qui représente l'autorité (autorités scolaire, gouvernementale, policière).

7. RECOMMANDATIONS

NOTE: Les auteurs du présent document sont conscients que beaucoup des problèmes affectant la clientèle scolaire d'origine haïtienne se retrouvent également dans d'autres communautés ethniques. Par conséquent, les recommandations qui suivent pourraient s'appliquer dans beaucoup de cas à l'ensemble de la clientèle néo-québécoise des écoles.

Cependant, comme le mandat de la table de concertation se limitait à la clientèle haïtienne, on a évité autant que possible, dans la formulation des recommandations, de parler au nom de tous les groupes ethniques.

Enoncé de principe

Dans ses démarches d'intégration des élèves d'origine haïtienne, l'école doit reconnaître et accepter que les particularités relatives à la communauté haïtienne constituent l'identité culturelle de ces étudiants, et que l'objectif ne peut donc être l'élimination complète de ces particularités mais plutôt le développement optimal de la capacité de l'école d'assumer et de tirer profit de ces différences.

Compte tenu des problèmes particuliers auxquels doivent faire face les écoliers d'origine haïtienne dans le processus de leur adaptation au système scolaire québécois, compte tenu également du principe d'intégration énoncé ci-dessus, il est recommandé:

INTERVENTIONS DE LA COMMUNAUTE HAITIENNE:

7.1 Que les organismes communautaires haïtiens représentés à cette table, soit le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (BCCHM) et la Maison d'Haïti, prennent l'initiative de la création d'un centre qui se penchera sur les problèmes d'ordre scolaire des jeunes Haïtiens. Le mandat de ce centre consisterait, entre autres, à:

- coordonner les activités des organismes haïtiens en matière d'information sur le système scolaire;
- aider les commissions scolaires à développer des mécanismes qui permettront de résoudre les difficultés d'ordre scolaire;
- promouvoir et initier des travaux de recherche sur la population scolaire d'origine haïtienne.

INSCRIPTIONS

7.2 Que l'inscription des enfants immigrants soit centralisée à un même endroit dans chaque commission scolaire.

L'application de cette recommandation aurait l'avantage d'éviter aux enfants et aux parents des déplacements inutiles ainsi que des retards excessifs, et permettrait à chaque commission scolaire:

- de vérifier le statut légal de l'élève et de percevoir, s'il y a lieu, des frais de scolarité,
- d'étudier son dossier scolaire,
- de lui administrer des tests de classement s'il y a lieu,
- de lui accorder des équivalences au niveau secondaire,
- de l'orienter vers une classe d'accueil, une classe de récupération ou une classe régulière,
- de contacter l'école avant l'arrivée de l'élève (accueil),
- de remettre à l'élève une fiche où seraient consignés tous les renseignements recueillis au centre d'inscription.

7.3 Que le service d'accueil du ministère de l'Immigration du Québec soit informé du lieu où se font les inscriptions, de façon à pouvoir transmettre les renseignements pertinents aux nouveaux immigrants.

7.4 Que lors de l'inscription, les parents des enfants haïtiens soient invités à s'adresser aux différents centres de services sociaux (CSS) afin d'y recevoir les services d'ordre socio-économique et familial nécessaires à leur intégration à la société québécoise.

CLASSES D'ACCUEIL

7.5 Que le Bureau de coordination des classes d'accueil du ministère de l'Education du Québec et les commissions scolaires se dotent d'instruments diagnostiques appropriés pour l'évaluation du français oral et écrit.

7.6 Que d'une façon systématique, les élèves haïtiens n'ayant pas une connaissance suffisante du français soient dépistés et inscrits en classe d'accueil.

7.7 Que l'organisation de l'accueil tienne compte des dimensions psychosociales qui font partie du processus d'adaptation de l'enfant haïtien, et que la classe d'accueil, milieu de transition et instrument d'adaptation sociale, mette en valeur l'apport culturel de la communauté haïtienne dans le milieu québécois.

CLASSEMENT ET RECUPERATION

7.8 Qu'il soit prévu, dans la mesure du possible, une répartition équilibrée des élèves néo-québécois à l'intérieur des mêmes degrés ou des mêmes types de classe.

7.9 Afin de permettre aux élèves haïtiens et aux élèves néo-québécois en général de vivre une intégration scolaire et sociale harmonieuse, que soient fournies aux Commissions scolaires les possibilités de créer les structures d'accueil suivantes:

7.9.1 D'abord, que les Commissions scolaires puissent disposer d'instruments d'évaluation linguistique et scolaire variés et complets, leur permettant de situer dans ces différents domaines, tous les élèves dès leur arrivée à l'école.

7.9.1.1 Selon les résultats aux évaluations linguistiques, l'élève pourra:

- être classé dans le secteur d'accueil ou profiter des mesures spéciales d'accueil (D.G.D.P. 79-10) si ses connaissances de la langue sont inexistantes ou presque;
- être intégré, si ses connaissances de la langue sont jugées suffisantes, au secteur régulier, où il pourra bénéficier au besoin du soutien linguistique d'un professeur spécialisé.

7.9.1.2 Si l'élève est intégré au secteur régulier et peu importe qu'il ait besoin ou non de soutien linguistique, il sera alors classé suivant les résultats aux évaluations scolaires autres que linguistiques:

- dans une classe régulière sans soutien pédagogique (i.e. dans les matières autres que le français), si ses performances correspondent à peu près à celles du groupe où il est intégré;
- dans une classe régulière sans soutien pédagogique, dans un niveau d'âge inférieur à son niveau d'âge chronologique, si ses performances scolaires accusent un retard d'un an à deux ans dans l'ensemble des matières scolaires;
- dans une classe régulière avec soutien pédagogique, si le retard scolaire est inférieur à deux ans mais dans certaines matières seulement;
- dans une classe spéciale de récupération ou de troubles graves d'apprentissage, si le retard pédagogique ou les troubles d'apprentissage ne permettent absolument pas une intégration en classe régulière.

7.9.2 Qu'à la fin de son stage en classe d'accueil, l'élève soit de nouveau soumis aux évaluations linguistiques et scolaires telles que décrites plus haut, afin de déterminer le classement le plus adéquat possible et le soutien linguistique et/ou pédagogique à prévoir s'il y a lieu.

7.10 Que le service de support linguistique tel que mentionné plus haut soit assuré par une personne spécialisée dans ce domaine et dont l'essentiel de la tâche serait la suivante:

- effectuer l'évaluation linguistique des élèves néo-québécois à leur arrivée à l'école et à la fin de leur séjour en classe d'accueil;
- offrir aux élèves néo-québécois qui en ont besoin des cours de perfectionnement en langue française;
- favoriser la création de conditions optimales facilitant l'intégration des élèves néo-québécois, en collaboration avec l'équipe-école;
- collaborer avec l'orthopédagogue de l'école.

7.11 Que les demandes de personnel de support linguistique soient adressées au Bureau de coordination des classes d'accueil et soient acceptées à raison d'un spécialiste par vingt-cinq élèves néo-québécois présentant des besoins de perfectionnement linguistique intégrés en classe régulière ou spéciale, et que cette norme n'affecte en rien l'attribution de titulaires réguliers ou spéciaux.

7.12 Que le travail de soutien pédagogique autre que linguistique soit assuré par les orthopédagogues des écoles, les titulaires de classes régulières et titulaires de classes spéciales.

7.13 Qu'on utilise plus particulièrement la période estivale pour la mise sur pied de cours de récupération destinés aux élèves du niveau secondaire.

7.14 Que les commissions scolaires adaptent et intensifient les cours de récupération prévus pendant la période estivale aux besoins de la clientèle néo-québécoise en général et de la clientèle haïtienne en particulier.

7.15 Que les élèves de 17 ans et plus soient dirigés vers le service d'éducation aux adultes s'ils ne sont pas aptes à s'inscrire au moins au cours régulier de secondaire III.

7.16 Que soit étudiée la possibilité d'intégrer ces mêmes jeunes aux cours donnés à temps complet dans les centres de pré-emploi.

INSTRUMENTS D'EVALUATION PSYCHOPEDAGOGIQUE

7.17 Que les évaluations psychopédagogiques (tests d'aptitudes, grilles d'observation, mises en situation, etc.) soient relativisées en tenant compte des conditions particulières d'adaptation sociale, linguistique, culturelle et scolaire des enfants haïtiens.

APPROCHE PEDAGOGIQUE

7.18 Que la direction générale du développement pédagogique au ministère de l'Education du Québec évalue la validité des instruments pédagogiques utilisés présentement, et que dans toute élaboration de programmes ou d'instruments didactiques, l'on tienne compte des besoins créés par la présence des élèves néo-québécois.

PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL EN MILIEU SCOLAIRE

7.19 Que le ministère de l'Education prévoie des séances d'information et un plan de perfectionnement qui permettront au personnel des écoles d'obtenir les renseignements nécessaires à la compréhension de certains phénomènes et comportements spécifiques à la clientèle néo-québécoise.

FORMATION DES MAITRES

7.20 Que les universités québécoises inscrivent un cours en éducation interculturelle dans leur programme de formation des maîtres.

INTERVENTIONS AUPRES DES PARENTS

7.21 Que soient mis sur pied à l'intention des parents haïtiens des mécanismes d'intervention qui visent:

- à informer sur le système scolaire et les institutions de la société québécoise, tout particulièrement sur la loi de la protection de la jeunesse.
- à favoriser la participation aux affaires scolaires.

7.22 Que le ministère de l'Education et les commissions scolaires, en collaboration avec le ministère de l'Immigration, le ministère des Affaires sociales, les centres de services sociaux (CSS) et les organismes de la communauté haïtienne, travaillent à mettre en oeuvre de tels mécanismes.

7.23 Que les Centres de services sociaux (CSS) mettent à la disposition des écoles un nombre suffisant de praticiens sociaux pour répondre aux besoins spécifiques de la clientèle néo-québécoise.

7. 24 Que les établissements du réseau du ministère des Affaires sociales fassent davantage appel aux services des praticiens sociaux d'origine haïtienne pour favoriser une meilleure communication avec les parents de cette origine dans les secteurs à forte concentration haïtienne.

7. 25 Que par l'intermédiaire des centres locaux de services communautaires (CLSC) et des centres de services sociaux (CSS), des services pertinents soient organisés pour les familles d'origine haïtienne (consultation, information, support, animation, organisation communautaire).

L'APRES-ECOLE

7. 26 Que dans un but préventif, pour une clientèle à risques, le ministère des Affaires sociales encourage la création de centres post-scolaires pour la réalisation d'activités parascolaires, éducatives et récréatives entre 15h00 et 18h30, période pendant laquelle les enfants sont souvent laissés seuls à la maison.

7. 27 Que le ministère des Affaires sociales encourage la réalisation de programmes d'activités parascolaires, éducatives et récréatives pour les jeunes Haïtiens pendant la période estivale.

L'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS HAÏTIENS À MONTRÉAL*

Emile Ollivier
Université de Montréal

---

* Article publié précédemment dans Collectif Paroles, no 6, juin 1980 p. 19-25.

L'idée de ce texte est née d'une demande faite à Fernand Serre (Université de Sherbrooke) par l'Agence de coopération culturelle et technique. Celle-ci organisait à Port-au-Prince (Haïti) un stage-étude sur l'alphabétisation du 2 au 28 juin 1980. Il a fallu rédiger un texte dans la plus grande urgence et dans les plus brefs délais et ainsi donner une large diffusion aux actions d'alphabétisation menées par des intervenants haïtiens auprès des migrants analphabètes. Nous voulons ici souligner particulièrement la collaboration des personnes suivantes: Adeline Chancy (Maison d'Haïti), Molière Estinvil (Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal), Josiane M. Gabriel (Centre éducatif des Haïtiens de Montréal) et Roger Cartier (consultant en alphabétisation). Dans la conception et la mise en marche de ce travail, la contribution d'Adeline Chancy nous a été particulièrement utile.

INTRODUCTION

Le flux migratoire haïtien au Québec commence à être relativement bien connu. Si ce phénomène n'a attiré l'attention que durant les années 70, l'archéologie de cette immigration remonte à plusieurs décennies et a connu différentes étapes. En effet, c'est vers 1950 que l'on peut retracer au Canada et principalement dans la province de Québec la présence d'une quarantaine d'Haïtiens. Mais, c'est à partir de 1960 que les vannes ont été véritablement ouvertes[1]. Constitué d'abord de professionnels, le flux migratoire a été caractérisé, selon l'optique des auteurs, comme étant la "fuite" ou le "drainage des cerveaux". Il a été suivi à partir de 1968 par une vague de travailleurs qualifiés et non qualifiés. Celle-ci transporte, dans son sillage, un pourcentage important de migrants haïtiens qu'on peut ranger sous la catégorie d'analphabètes soit, au sens strict, des personnes qui ne savent ni lire ni écrire, soit, au sens plus large, des personnes qui n'ont pas été instruites "au code normatif élémentaire de leur société et qui de ce fait se trouvent marginalisées socialement et culturellement"[2].

C'est un fait connu, les sociétés nord-américaines réclament de leurs habitants une relative maîtrise du code symbolique écrit dominant dans ces sociétés pour pouvoir fonctionner et mener à bien les gestes nécessaires à la gestion de leur vie quotidienne. Actuellement, il est probable que dans les sociétés technologiquement avancées, l'apprentissage du décodage nécessite l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances et d'habiletés à cause de la complexité de l'organisation sociale. Plusieurs chercheurs estiment qu'il faut sept ans de scolarité pour s'insérer sans trop de difficultés dans une société industrialisée[3]. Partant de ces considérations, on peut donc postuler qu'actuellement un pourcentage important de migrants haïtiens ne possèdent pas un ensemble de compétences minimales jugées essentielles pour participer activement et à part entière à la société québécoise. En effet, un simple coup d'oeil sur le tableau ci-dessous peut nous donner une indication sur le bassin d'analphabètes existant actuellement à Montréal[4].

TABLEAU I

Immigrants nés en Haïti selon le niveau de scolarité, Québec, 1968-1977 (%)

Niveau de scolarité	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	Total
0	36,3	25,7	22,3	19,0	23,2	6,3	7,2	13,1	32,6	41,6	22,7
1-7	0,9	3,0	2,9	4,0	5,5	12,3	22,9	30,7	17,1	18,6	11,8
8-10	5,6	8,5	8,7	11,7	13,1	24,9	28,4	25,8	22,3	17,9	16,7
11-12	11,8	14,1	18,5	24,7	23,7	31,5	24,8	20,1	17,4	12,6	19,9
13-14	18,0	15,7	19,7	21,3	18,3	16,2	10,9	6,0	5,9	5,7	13,3
15 et +	32,4	33,0	27,9	19,3	16,2	8,8	5,8	4,3	4,7	3,6	15,6

Source: Québec, ministère de l'Immigration, compilations spéciales portant sur les années 1968-1977.

Ainsi, pour la seule année 1977, 41,6% des immigrants en provenance d'Haïti comptaient zéro année de scolarité. On remarque au passage que de 1968 à 1977 le pourcentage des surscolarisés, la catégorie des quinze ans et plus, n'a cessé de décroître tandis que celui des sous-scolarisés est demeuré relativement stable avec des poussées spectaculaires pour les années 76-77. C'est donc dire qu'il y a là un terrain giboyeux d'intervention, soit pour le réseau régulier des services d'éducation des adultes reliés au ministère de l'Education du Québec, soit pour les institutions de la communauté haïtienne.

L'objectif de ce travail est plutôt modeste: prendre connaissance des actions d'alphabétisation entreprises auprès des migrants haïtiens analphabètes. Pour cela, nous avons préparé un schéma d'entrevue portant sur une description des analphabètes, leur mode de recrutement, la conception des intervenants, les méthodes employées, les structures d'organisation et de financement, la postalphabétisation et l'évaluation. Des personnes clés nous ont aidés à préciser nos observations. En ce qui concerne l'alphabétisation à l'intérieur des réseaux réguliers, nous avons eu recours à Roger Cartier (consultant en alphabétisation pour la Commission des écoles catholiques de Montréal), aux responsables de la formation des expériences en cours dans le milieu haïtien à Montréal, soit Madame Adeline M. Chancy (Maison d'Haïti), Molière Estinvil (Bureau haïtien de la Communauté chrétienne de Montréal) et Josiane M. Gabriel (Centre éducatif des Haïtiens de Montréal).

Ce texte présente d'abord sans aucune prétention de comparaison ni d'évaluation de façon ordonnée les réponses aux questions figurant dans notre schéma d'entrevue. Ensuite, nous nous livrerons à quelques réflexions critiques touchant le développement de ces actions et la formation des formateurs en alphabétisation.

1. - Les débuts de l'action d'alphabétisation.

Trois (3) expériences d'alphabétisation ont cours actuellement dans la communauté haïtienne de Montréal. Deux d'entre elles datent de 1973, la troisième est plus récente. C'est à octobre 1973 que remontent les débuts d'alphabétisation des migrants haïtiens à Montréal. Cette époque, on se souvient, a été marquée par la fameuse bataille livrée contre le ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration par les Haïtiens soutenus en cela à l'unanimité par les milieux politiques du Québec. On se souvient, le Ministère fédéral voulait déporter les Haïtiens résidant illégalement au Canada. Paul Dejean, dans son livre Les Haïtiens au Québec"[5], retrace avec minutie les péripéties de cette bataille. Dès cette époque, au Bureau de la communauté chrétienne, on comptait six (6) classes avec chacune une douzaine d'élèves. Selon Molière Estinvil, cette affluence vient du fait que le Bureau pouvait délivrer des certificats ou des attestations et cela aidait les immigrés de fraîche date à obtenir un visa de résidence.

A la Maison d'Haïti, l'action également a débuté aux environs de 1973. Des cours de langue et de perfectionnement du français avaient révélé certaines lacunes quant au décodage de l'écrit. Mais à l'époque, la Maison d'Haïti avait de très faibles moyens et ne pouvait pas mettre sur pied un cours régulier qui aurait nécessité des dépenses et des déboursés importants en termes de finances et d'énergie. C'est en 1978 qu'une classe d'alphabétisation a véritablement démarré. Fait important à signaler: dès le début, en s'inspirant des travaux du Collectif d'alphabétisation en France[6], l'accent a été mis sur la conscientisation mais, s'empresse de préciser Madame Adeline Chancy, celle-ci "ne se fait pas à coup de discours mais dans le cadre concret des leçons, résolument axées sur le vécu des participants et non sur des réalités préfrabriquées".

Quant au Centre éducatif des Haïtiens de Montréal, son action est plus récente. Né dans le sillage du collège Frontière qui, entre autres interventions, travaille auprès des minorités du Canada, ce n'est que depuis janvier 1980 que le Centre éducatif s'est constitué en organisme indépendant avec des visées d'intervention dans le domaine des loisirs et des garderies pour les immigrants haïtiens. A toutes fins pratiques, cette action ne date que d'une année.

2. - Recrutement.

L'analphabétisme est souvent vécu comme une tare, une infirmité. L'analphabète se cache, se terre et développe des comportements qui visent à évacuer, à masquer, à déguiser sa condition d'analphabète. Aussi, il est difficile de repérer cette population. Les intervenants font face à des problèmes très sérieux de recrutement. Dans la communauté haïtienne, trois (3) modes de recrutement semblent avoir fonctionné: le recrutement amical, la publicité et le dépistage accidentel.

C'est d'abord par un mode de recrutement amical que les intervenants ont pu "mettre la main" sur quelques analphabètes. Josiane Gabriel du Centre éducatif a dû organiser des rencontres sociales dans les couches les plus démunies de la population haïtienne, là où elle était susceptible de rencontrer des analphabètes. On les retrouve également par des réseaux relationnels: parents, amis, compagnons de travail. Essentiellement, ce mode fonctionne par la méthode de "bouche-à-oreille". Un analphabète connaît toujours un autre analphabète et c'est en passant par ce réseau qu'on est susceptible d'atteindre un échantillon de plus en plus représentatif. Un deuxième mode de recrutement: la publicité. Celle-ci est variée et diversifiée. Elle passe par le "porte à porte", l'annonce dans les radios communautaires (Radio Centre-Ville par

exemple à Montréal), les programmes destinés aux minorités ethniques et les affiches dans les points de rencontre de la communauté (restaurants, salons de coiffure, marchés, etc.) Un troisième est le dépistage accidentel. Nous l'appelons accidentel et non systématique parce que l'on découvre l'analphabète au moment de régler des problèmes qui se situent en amont ou en aval de l'acte pédagogique. Un immigrant fait une demande au ministère de la Main-d'Oeuvre pour avoir un cours de base: opérateur de machine par exemple. Le fonctionnaire détecte des lacunes de compréhension, soit par rapport à la langue orale, soit pour remplir un formulaire. Il le réfère à un centre de la communauté pour une période de trois (3) à six (6) mois. Ou encore, à la Maison d'Haïti, il existe une clinique de santé communautaire. Il arrive au médecin de découvrir tout à fait par hasard que le patient a de sérieux problèmes pour lire la posologie, la prescription ou pour identifier sa carte d'assurance-maladie. Ou encore, au Bureau de la communauté, il existe des services de placement, le postulant est incapable de remplir une demande d'emploi. C'est en se plaçant en amont et en aval de l'acte d'écrire et de lire que l'on peut dépister un analphabète et ainsi le recruter pour un cours de "perfectionnement du français".

1. - Portrait-robot du migrant haïtien analphabète.

Comme pour les analphabètes du monde entier, le migrant haïtien analphabète ressemble à Monsieur Tout-le-Monde. Signe particulier: néant. Il peut être aussi bien un adolescent de dix-huit ans qu'une personne dans la cinquantaine. Les intervenants que nous avons interviewés sont unanimes à dire que le migrant haïtien analphabète est en majorité une femme. Au Centre éducatif par exemple, la population est de cinquante-cinq (55) femmes pour cinq (5) hommes. Celles qui viennent aux cours ont en moyenne trente-cinq ans. Elles appartiennent à la couche des petits salariés et travaillent dans

le meilleur des cas au salaire minimum (195$/semaine ou 5$/heure) quand elles ne vivent pas nettement au-dessous du seuil de pauvreté. On les rencontre surtout dans les manufactures, particulièrement dans le textile. Elles sont opératrices de machines à coudre, travaillent à la pièce ou prennent des petits contrats à domicile. Elles travaillent également dans le secteur de l'hôtellerie ou comme personnel domestique affecté aux ménages, à la conciergerie et à la "maintenance". Main-d'oeuvre non spécialisée, c'est à ce niveau qu'elles sont le plus durement exploitées et gagnent des salaires dérisoires allant de 50$ à 60$ par semaine. Contrairement aux autres milieux d'analphabè.es qui vivent des prestations du bien-être social, la population haïtienne est active. En général, les hommes sont plus jeunes que les femmes, il y a lieu également de mentionner que l'on rencontre des analphabètes chez les Haïtiens âgés de plus de cinquante ans. Ils sont venus au Québec par le système de parrainage et sous la rubrique de l'Union de la famille. Ces personnes sont essentiellement affectées à la garde des enfants mais, dans le même temps, elles ont un besoin urgent de lire et d'écrire, soit pour prendre l'autobus, circuler dans le métro, composer un numéro de téléphone, etc. C'est donc une catégorie d'analphabètes qu'on ne saurait négliger. Trois expériences d'alphabétisation, une population jetée là, une action à ses débuts, tels sont les aspects qui frappent au prime abord celui qui s'intéresse à l'entreprise d'alphabétisation des Haïtiens à Montréal. Un pas de plus, et nous glissons sur les questions de méthodes.

4. - Questions de méthode.

Selon Roger Cartier, il existe en circulation, actuellement, plusieurs outils ou instruments d'apprentissage qu'on appelle des méthodes d'alphabétisation. Ces outils ou instruments rendent des services d'un prix inestimable et supportent l'action des formateurs au sein des groupes-classes. Mais à rigoureusement parler,

l'appellation de méthode est un peu outrancière parce que ces matériaux sont en expérimentation, n'ont pas encore tout à fait été éprouvés et leurs résultats ne sont pas garantis. Utilisés auprès de "clientèles" hétérogènes, ces instruments posent de sérieux problèmes. Souvent, ils sont conçus pour des gens qui parlent déjà le français. Les contenus, en regard de la population de migrants haïtiens analphabètes, sont nettement inadéquats et charrient des expressions qui, tant au point de vue idéologique ("le bonheur est à la portée de tout le monde") que du point de vue des tournures formelles ("j'achète une chopine de chocolat") sont éloignées du vécu haïtien, vécu fait de blessures vives et non cicatrisées.

Quelques méthodes d'apprentissage ont cours, actuellement, dans le monde de la formation/alphabétisation.

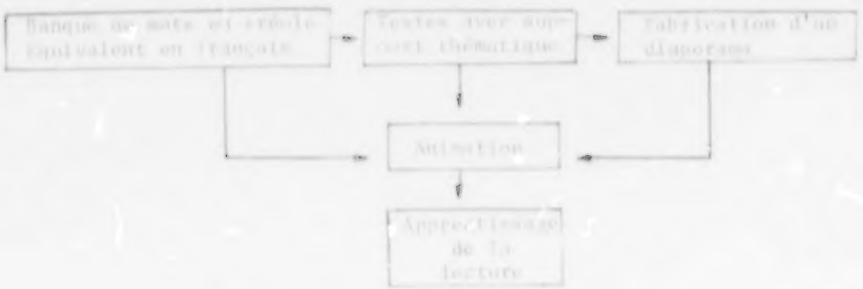
La méthode PAV (phonétique audio-visuelle). Mise au point par Gisèle Beaudet, cette méthode est expérimentée actuellement par des formateurs au centre Père Marquette, à la polyvalente Calixa-Lavallée et à SEBAM[7]. Nous venons de citer là des institutions régulières du Service d'éducation des adultes. Dans ces institutions on rencontre, voisinant avec les Québécois, des analphabètes haïtiens. Une place particulière doit être faite à SEBAM qui intervient auprès d'une catégorie spéciale de la population québécoise. SEBAM rejoint actuellement:

> "des jeunes de 15 à 25 ans qui ont quitté l'école de façon hâtive et qui désirent obtenir une formation professionnelle; des jeunes de moins de 30 ans classés comme "exceptionnels" dans leur enfance et qui sont pseudo-déficients; ils sortent des centres professionnels ou occupationnels, des institutions psychiatriques ou de correction; des adultes de 40 ans, en majorité des femmes qui désirent retourner sur le marché du travail après une longue absence et qui doivent rafraîchir leurs connaissances; se retrouvent également des hommes possédant un métier, mais qui doivent se recycler; des adultes de 50 ans et plus qui n'ont jamais ou peu fréquenté l'école"[8].

L'originalité de la méthode TAT vient de ce qu'elle est centrée sur l'apprentissage global. On apprend à lire un mot ou une phrase dans sa globalité. Une autre méthode, la méthode "AB" (l'approche syllabique), est également expérimentée dans les mêmes centres. Les auteurs de cette méthode, [illegible] Thériault et Diane Vincent, formateurs à SIBAM, sont en train de la finaliser, celle-ci devrait être finalisée en septembre 1986. Au dire de Roger Cartier, "ces deux méthodes se valent au niveau de l'apprentissage et les analphabètes peuvent apprendre à lire avec l'un ou l'autre courant". Une autre méthode, celle de [illegible] et d'Armand Trépanier: De l'écoute à la lecture... et jusqu'à l'écriture[9]. Axée sur la lecture, l'écriture et le calcul, cette méthode semble jouir d'une très grande popularité à Montréal dans les milieux d'alphabétisation. Elle a retenu l'attention du Centre éducatif des Haïtiens de Montréal qui en a fait un usage [illegible] qu'on modifie selon le problème rencontré. Mais de l'avis même de Jacques Gabriel, cette méthode pose des problèmes de compréhension pour les analphabètes haïtiens. Elle est obligée souvent de donner des explications en créole pour des phrases très simples comme "J'écoute la radio". Le Bureau de la communauté chrétienne dans un premier temps s'était servi de cette méthode à cause de la progression syllabique, mais les difficultés rencontrées quant à l'inadaptation des contenus par rapport à la culture des Haïtiens, la langue qui y est employée les ont fait écarter cette méthode. Les formateurs partent davantage de mises en situation - "Vous venez d'arriver à Montréal, etc."-qui incitent l'analphabète à s'exprimer sur des sujets de son vécu quotidien (police, santé, assurance chômage, etc.). Ayant reçu une petite subvention de la Direction générale de l'éducation des adultes, le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal a mis récemment sur pied une équipe qui travaille actuellement à la mise en oeuvre d'une méthode qui tient compte de la culture et du paysage mental du migrant haïtien analphabète. Cette équipe compte trois (3) personnes, Mlle Rose-May Eustache (spécialiste en audio-visuel), M. Nathan Ménard (linguiste, professeur à l'Université de Montréal) et M. Molière Estinvil (formateur possédant une solide expérience d'alphabétisation en Haïti).

Dès les premières séances, l'équipe rencontre les participants. Sous le mode de la conversation et de l'animation, elle investigue l'univers verbal des participants. De ces séances, émergent tout naturellement des thèmes centrés sur le travail, la famille, l'école, les services gouvernementaux, la communauté haïtienne à Montréal. Ces séances d'animation ont lieu en créole et l'équipe relève les mots qui reviennent dans la conversation et note leur fréquence. Ainsi, une banque de mots est constituée pour lesquels on retrouve leur équivalent français. À une phase ultérieure, cette banque servira à constituer des textes reliés aux thèmes. Parallèlement à cette opération, il sera fabriqué un diaporama dont les images tiennent rigoureusement compte de l'environnement des analphabètes. L'accouplement texte et diaporama constituera l'essentiel des séances d'animation et débouchera sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Après l'aide de Molière Fatinvil, nous avons voulu schématiser le processus d'intervention. Nous le reproduisons ci-dessous pour la pleine intelligibilité de notre propos.

Schéma d'un processus d'intervention en cours au Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal



En général, les étudiants viennent deux fois par semaine, le lundi et le vendredi de sept heures à dix heures. Et comme en hiver, avec le froid, la neige, on risque de faire face à des problèmes d'absentéisme, l'équipe enregistre les leçons et fournit une cassette au participant qui peut ainsi progresser à son propre rythme et rattraper le groupe-classe advenant qu'il rate une séance.

Du côté de la Maison d'Haïti, d'entrée de jeu, les formateurs ont délibérément écarté les méthodes en circulation à Montréal, convaincus qu'elles sont qu'aucune leçon ne pouvait être transplantée dans le milieu haïtien à cause de la situation spécifique des Haïtiens analphabètes. Des leçons ont été fabriquées sur une base d'échanges avec les étudiants. Adeline Chanes a décrit[10] par ailleurs les stratégies mises en oeuvre pour privilégier la lecture tout en aménageant rapidement un passage vers l'écrit.

5. - Conceptions et finalités

Nous avons cherché à savoir quelles étaient les conceptions des formateurs sur l'acte d'alphabétisation. Pourquoi alphabétiser ? Dans quel but ? Quelles sont les finalités visées ?

Là-dessus, Molière Estimvil est catégorique :

> "Je ne fais pas d'alphabétisation, je fais de l'éducation de base. L'analphabète haïtien en arrivant ici est en contact avec tout un autre univers. Permettre à cet adulte de pouvoir acquérir des éléments du langage courant écrits, mais également de se débrouiller... l'alphabétisation est abordée dans un champ plus large. Apprendre à lire et à écrire oui, mais à remplir un formulaire d'emploi, à calculer les retenues sur une fiche de paye, à rédiger un mémoire... C'est mettre à sa portée un ensemble d'habilités..."

Qu'en est-il de la conscientisation ?

> "... n'en fais pas, nous avons Josiane Gabriel, il faut un travail d'éducation d'abord avant de développer le sens critique... Et puis, il y a la peur. . Il y a le contexte... Si je m'enligne sur un travail strictement politique, ils ne viendraient pas. Ce que je fais avec beaucoup de subjectivité et d'objectivité, c'est les informer de leurs droits, c'est susciter des débats sur des problèmes d'actualité: l'avortement, le chômage, le référendum, le logement. Je leur donne de l'information ou des numéros de téléphone, je leur explique des lieux, des organismes susceptibles de les aider quand ils sont victimes de discrimination par exemple..."

Les réponses d'Adeline Chancy sont plus nuancées:

> "La conscientisation !... C'est une notion tellement galvaudée. Pour moi, la conscientisation n'est pas un discours. On ne fait pas non plus la demi-heure de conscientisation. Celle-ci naît du brassage d'idées au sein du groupe-classe. La discussion, la confrontation amènent les gens à avoir une certaine lucidité et un sens critique. Un exemple: l'autre soir, nous avons organisé une discussion sur l'école. Immédiatement nous dûmes faire face à la réactivation du vieux modèle scolaire: "Moi, venu ici pour apprendre à lire et à écrire, suis pas pour blaguer". L'école pour cette participante est une chose sérieuse. Telle autre jugeait qu'on faisait trop de texte et pas assez de grammaire. La confrontation a eu lieu entre les étudiants: "Je ne suis pas d'accord avec toi, dit un autre participant, les textes nous ouvrent l'esprit". La conscientisation est toujours présente; elle ne se fait pas en une leçon mais à l'intérieur de situations intelligentes..."

c. - La question de la langue.

Les intervenants sont unanimes à reconnaître que les actions d'alphabétisation des Haïtiens à Montréal ne sauraient faire l'économie d'un passage par la langue créole. Cependant, la

chose ne va pas de soi. Josiane Gabriel observe un rejet catégorique du créole aussitôt que les apprenants commencent à balbutier le français.

Remarquons au passage que le plus souvent, la grande majorité des participants sont déjà passés par une école d'alphabétisation au Québec, une école du soir, dans une polyvalente. En général, l'analphabète haïtien dans ces écoles se bute à des problèmes de compréhension et de décodage. Le formateur devant lui est un Québécois, avec un accent différent, une culture différente. La communication, le contact ne se font pas. Bref, ils déclarent perdre leur temps et abandonnent. Molière Estinvil confirme ces observations:

> "Le problème n'est pas simple, le créole est rejeté mais le français est survalorisé. Il faut passer d'abord par une valorisation de la langue créole. Il faut leur montrer ce qu'est une langue - avant même de commencer à alphabétiser. Curieusement, c'est une fois fait ce travail de valorisation qu'on peut entamer l'apprentissage du français... C'est peut-être à cause de tout cela que s'intitule le cours: perfectionnement du français..."

7. - Structures et financement

Interrogés sur la question des structures et du financement, les intervenants ont fait ressortir la précarité et la dérision des moyens à leur disposition pour abattre cette tâche gigantesque. L'idéal serait que chaque analphabète soit encadré par un formateur. Au Bureau de la communauté chrétienne, la Commission des écoles catholiques de Montréal fournit un salaire horaire (16$) pour un professeur. Ils sont obligés de recourir à des bénévoles pour hisser la norme, un formateur pour six à neuf analphabètes. Mais le bénévolat est loin d'être une solution puisque les moniteurs bénévoles font face à des problèmes de motivation étant

eux-mêmes en difficultés financières: chez Josiane Gabriel, ils sont quatre étudiants sur neuf - les cinq autres sont des professionnels au chômage dont l'un d'eux est un médecin fraîchement débarqué au Québec.

8. - La postalphabétisation

L'expérience est trop récente, trop fraîche pour qu'on arrive sur ce chapitre à dégager des observations significatives.

> "Si on alphabétise, affirme Josiane Gabriel, c'est pour que les gens apprennent un métier... Il y en a qui apprennent à lire et à écrire et qui ne le mettent pas en pratique. Il y en a qui redeviennent analphabètes... Alors, nous essayons de leur suggérer de lire des journaux, nous organisons des sorties, des excursions en essayant de leur faire retrouver les mots qu'ils apprennent à l'école..."

Toute la question de la postalphabétisation est là: apprendre à lire et à écrire n'est rentable que dans la mesure où l'on "pratique" dans la vie quotidienne l'acte d'écrire et de lire. Sinon, on retombe en analphabétisme, c'est ce que les spécialistes appellent le second analphabétisme. A la Communauté chrétienne, des suites plus rigoureuses sont données à l'alphabétisation. Lorsque l'élève a atteint un certain degré, des démarches sont entreprises auprès de SEBAM et là, le migrant continue sa formation de base.

9. - L'évaluation

Les intervenants m'ont montré leur dossier évaluatif. Les participants sont soumis à des vérifications régulières qui les situent dans la connaissance du français, des mathématiques ainsi que des

rudiments nécessaires à la conversation. Tout en mentionnant que cela irait plus vite si on alphabétisait directement en créole, les formateurs sont d'avis qu'ils atteignent des résultats relativement satisfaisants après un fonctionnement de six (6) mois. On nous assure même qu'après une année, les apprenants arrivent à "se débrouiller" dans les transports en commun, à chercher un emploi ou un appartement sans aide. Mais, les formateurs avouent faire face à des problèmes de motivation. En période de chômage, la motivation est intense, mais une fois "casés", la motivation a tendance à baisser: d'où un travail permanent de relance.

10. - Quelques points saillants.

Que faut-il retenir des actions d'alphabétisation qui ont cours auprès des analphabètes haïtiens ?

Ce qui frappe en tout premier lieu, c'est la nécessité de ce type d'intervention dans le milieu. Pourquoi alphabétiser ? Les réponses sont multiples. Au-delà du simple droit à l'éducation, toute société a besoin de citoyens à part entière. L'alphabétisation est une clé qui ouvre des portes, agrandit le champ relationnel. La société nord-américaine réclame une relative maîtrise du code symbolique.

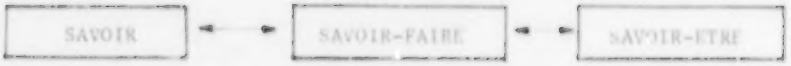
Etre analphabète, c'est vivre dans les marges de la société, c'est connaître la réclusion et l'exclusion sociales. Et dans ce champ-là, également, le monolithisme n'est pas de mise. Il y a analphabètes et analphabètes. Par-delà la grande distinction entre les analphabètes immigrants et les analphabètes québécois, les catégories ne sont pas les mêmes: les paralytiques cérébraux, les handicapés mentaux ne doivent pas être considérés sur le même plan que le lot d'analphabètes vomis par le système scolaire. Pour ceux-là, ce

n'est pas l'alphabétisation qui règlera le problème. Pour les migrants haïtiens non plus. Ainsi, les interventions doivent être diverses, différentes et différenciées. Roger Cartier croit que pour les migrants haïtiens, l'intervention doit être mixte, c'est-à-dire conduite à la fois par les pairs et par des formateurs québécois. D'abord, par les pairs. Ceux-ci ont un vécu en terre étrangère et peuvent partager avec les analphabètes les difficultés de l'adaptation. Ils sont des témoins et des exemples. Seuls eux peuvent fournir un témoignage relativement vivant sur l'importance de la maîtrise du code écrit et communiquer véritablement dans la langue d'origine des analphabètes, c'est-à-dire le créole. Avec l'analphabète, ils possèdent en commun le patrimoine linguistique.

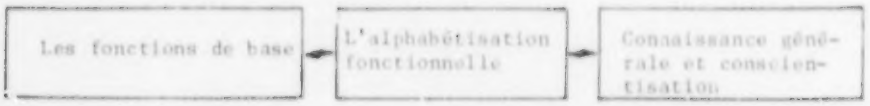
L'action alphabétisation doit intégrer autant que possible des formateurs québécois. Qui, mieux que ces derniers, peut initier l'immigrant au vécu culturel et linguistique québécois ? Il ne s'agit pas d'apprendre un français standard ou international mais une langue, un outil de communication. La poésie, la chanson, l'histoire du Québec peuvent être d'excellents supports qui favoriseraient apprentissage de la langue et immersion dans le milieu social québécois. Ainsi armé, le migrant peut participer davantage aux différentes instances de la société et mener à bien sa vie quotidienne. L'ensemble de ces éléments doit se retrouver à l'intérieur des différents niveaux de savoir.

Roger Cartier croit que toutes les méthodes en circulation dans les réseaux réguliers de services d'éducation des adultes travaillent uniquement à un premier niveau: celui du savoir, et dans cette perspective on a adopté une démarche axée presque exclusivement sur la lecture, l'écriture et le calcul. Pour lui, il ne fait pas de doute que différents niveaux de savoir doivent être imbriqués et interreliés dans un horaire d'une semaine par exemple. Pour la compréhension de ce point de vue, nous avons schématisé les niveaux.

11. - Une intervention à trois niveaux.



Ces trois niveaux recoupent essentiellement les champs suivants:



Ainsi on déboucherait sur un modèle intégré que l'on pourrait visualiser de la façon suivante:

Travailler à différents niveaux de savoir, mais comment ?

1. Au niveau du savoir:

Nous laisserons le soin à des spécialistes de la linguistique de choisir la méthode (syllabique ou globale) qui convient à ce type d'usagers.

2. Au niveau du savoir-faire:

En parallèle avec le choix d'une méthode, concrétiser un savoir-faire en puisant directement dans le vécu des participants. Pour ce faire, le formateur regardera les éléments de base des relations sociales de leurs participants, leur champ relationnel avec le social et l'environnement. Ainsi, l'âge, l'adresse, les pancartes, les noms de rues, de villes, la carte du métro et de l'autobus, d'autres documents authentiques auront droit de cité dans le groupe-classe. Ensuite, l'intervention visera à élargir ce champ relationnel: la focalisation sera mise sur la ville écrite: travail, logement, santé, loisirs, services collectifs nous semblent être des thèmes clés à privilégier. Comment vivre avec mon argent ? Comment joindre les deux bouts ? etc.

3. Enfin le savoir-être:

Les discussions thématiques nous semblent présenter des occasions de participation et d'échange. Dans un premier temps, l'intervention nous apparaît presque thématique. Le formateur devrait se donner l'occasion avec les participants de démystifier l'analphabétisme tout en valorisant la langue comme outil privilégié de communication. L'analphabète, au fil du déroulement des séances, devrait pouvoir comprendre la réalité de la migration, ses causes. Pourquoi sommes-nous ici ? Quelle place la société nous laisse ? Des questions sur l'économique, la politique doivent être posées et analysées.

Ces trois niveaux doivent être interreliés, imbriqués, mis en relation dialectique répétons-le. Doit-on souligner que tout cela doit être traité de façon concrète et non théorique en faisant appel à des formats d'apprentissage (petits groupes, diaporama, discussions, etc.) ouverts, souples et flexibles centrés sur l'apprenant et ses relations avec les autres et le monde. Dans ce domaine, les recettes ne sont jamais à point et les formateurs ne doivent pas hésiter à inventer et à imaginer.

Ce dernier aspect pose le problème de la formation des formateurs. Si ce qui précède répond à la question «"quelle alphabétisation ?"- nous devons maintenant poser la question des formateurs.

12. - La formation des formateurs.

Après avoir produit quelques observations "objectives" sur les pratiques d'alphabétisation en cours chez les migrants haïtiens analphabètes, il nous semble que cet article serait incomplet si nous ne mettions en évidence la formation des formateurs.

Adeline Chancy, Moïse Latinvil et Josiane Gabriel ont l'avantage d'avoir travaillé, en Haïti même, à des projets limités d'alphabétisation. Educateurs de carrière au Québec, ils ont déjà complété un baccalauréat en pédagogie et ont entamé des études de maîtrise en Sciences de l'éducation (section andragogie) à l'université de Montréal. Tout se passe comme si ces formateurs, au cœur de l'action, se donnaient les moyens d'acquérir une maîtrise théorique de leur pratique, au moment même où ils sont amenés à produire eux-mêmes leurs propres théories d'action. En clair, nous sommes en présence de formateurs qui possèdent, non seulement des moyens techniques largement reliés à des cadres théoriques correspondants, mais qui sont entraînés à une réflexion sur leur pratique, bref, qui prennent un certain recul réflexif. L'acte d'alphabétisation se présente, avec ces formateurs, comme un ensemble d'activités théoriques inséparables des activités pratiques. Mieux, il est fécondé "dans l'unité de la pratique de la formation et de la théorie de la formation, la pratique de la formation ouvrant la voie à l'analyse théorique..." [11]

L'accouplement de l'expérience et de la formation les fait déboucher sur une qualité d'intervention qui doit être signalée. Nous avons eu l'occasion de consulter leurs dossiers d'étudiants, de lire quelques leçons en cours d'expérimentation, de prendre connaissance

des modes et des grilles d'évaluation des acquisitions et progrès des apprenants. Il y a là des travaux qui mériteraient d'être largement diffusés.

13. - Deux ou trois propositions

En octobre 1978, il s'était tenu au Québec un séminaire sur l'alphabétisation, organisé par la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Education du Québec. Environ cent vingt (120) personnes, formateurs et cadres responsables de l'éducation des adultes, ont participé à ce séminaire. L'atelier qui avait travaillé sur l'alphabétisation des immigrants, au terme de ses délibérations et après avoir formulé quelques réserves sur la complexité de l'entreprise, présentait les recommandations suivantes:

> "...que l'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de l'alphabétisation des Québécois et, qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées.
>
> L'atelier propose qu'une équipe de recherche, composée de membres de la DGEA, du ministère de l'Immigration et des intervenants du milieu, analyse en profondeur les besoins de formation des immigrants, propose des méthodes et outils plus adéquats à ce type de formation et se penche sur les problèmes posés par l'hétérogénéité des clientèles d'immigrants qui fréquentent les classes d'accueil.
>
> L'atelir propose également que, sur le plan des budgets:
>
> a) il en soit alloué directement aux CSR pour développer spécifiquement des activités d'alphabétisation;
>
> b) qu'il y ait des budgets octroyés directement aux communautés ethniques;
>
> c) que se développe une plus grande concertation entre les organismes, les institutions et les communautés ethniques concernées.

L'atelier - et cela est très important - croit que les minorités ethniques doivent être les premières à être consultées dans la mise en oeuvre de toute activité d'alphabétisation des immigrants, parce que ce sont elles qui connaissent le mieux les problèmes de la société d'origine de l'immigrant et ses difficultés d'insertion dans la société d'accueil.

Enfin, l'atelier souhaite qu'on multiplie les liens d'échange et d'information de façon à permettre à ceux qui travaillent dans les mêmes champs de communiquer leurs expériences ou les techniques inventées pour résoudre les difficultés d'apprentissage" [12]

Deux ans plus tard et bien que beaucoup d'eau ait coulé sous les ponts, ces recommandations gardent leur actualité.

NOTES

1. Cf. Paul Dejean, Les Haïtiens au Québec, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1978; Camille Tardieu, L'immigration haïtienne au Québec de 1960-1977, mémoire de maîtrise en sciences sociales, département de démographie, Université de Montréal, août 1979. Voir également Daniel Holly, Micheline Labelle, Serge Larose, "L'émigration haïtienne, un problème national", dans Collectif Paroles, no 2, oct./nov. 1979.

2. Jean-Paul [illegible], Analphabétisme et [illegible] au Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 1976.

3. Voir Marie [illegible], "Les méthodes d'enseignement de la lecture", dans [illegible], L'enseignement de la lecture, [illegible] et Niestlé, Paris. Cf. également, [illegible], Les adultes à l'école élémentaire: [illegible] l'Université de Montréal, [illegible], Montréal, 1980.

4. Camille Tardieu, op. cit., page [illegible].

5. "Le drame des [illegible]", dans Les Haïtiens au Québec, p. [illegible].

6. Voir Collectif l'alphabétisation, [illegible], Paris, [illegible], François Maspero, Paris, 197[illegible].

7. Service d'éducation [illegible] de Montréal.

8. Micheline [illegible], "Une expérience [illegible] au Québec...", [illegible] l'alphabétisation, tome [illegible], no [illegible], 197[illegible], p. [illegible].

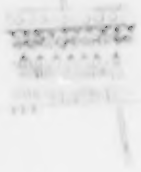
9. Éditions [illegible], Montréal.

10. Adeline [illegible], "[illegible], expérience d'alphabétisation au Centre communautaire [illegible]", dans Collectif Paroles, no 4, mars 1980. Article reproduit dans la présente publication.

11. Cf. Marcel Lesne, "La formation des formateurs d'adultes", dans Traité des sciences pédagogiques, Tome [illegible], P.U.F., Paris, 1978, p. [illegible]. Voir également, du même auteur, Travail pédagogique et formation des adultes, P.U.F., Paris, 1977.

12. ALPHA [illegible], [illegible], préparé par [illegible], [illegible], Québec, 197[illegible], p. [illegible].

DOSSIER III



MÉTHODES ET STRATÉGIES D'ALPHABÉTISATION

NUMÉRO SPÉCIAL 50¢

CENTRE COMMUNAUTAIRE MAISON D'HAITI

FONDE EN 1972

Bulletin

Volume 3, numéro 6, décembre 1979

6

J'APPRENDS À LIRE ET À ÉCRIRE

Entrevue avec J..., étudiante au cours du soir pour adultes de la Maison d'Haïti (cours dispensé avec la collaboration de la CECM)

— Depuis combien de temps viens-tu au cours?

J'ai suivi le cours de français pendant les mois de mai et de juin. J'ai recommencé le 24 septembre.

— Comment as-tu appris l'existence de ce cours?

C'est un ami qui a trouvé le bulletin de la Maison d'Haïti au Complexe Desjardins, à la fête multi-ethnique du 29 avril.

— Est-ce que toi, tu pouvais lire le Bulletin?

Seulement le mot HAITI. C'est mon ami qui a lu l'annonce pour le cours de français pour adultes. J'étais découragée. Mais mon ami m'a dit : « Va donc apprendre à lire. Tu n'es pas la seule dans ce cas. Il y a des Québécois qui ne savent pas lire. »

— Tu ne savais donc ni lire ni écrire?

Je savais seulement écrire mon nom.

— Mais tu parles français. Je constate que tu comprends et que tu parles un peu français. Qu'attends-tu de ce cours?

Je veux apprendre à lire et à écrire. Je trouve que c'est important de savoir lire. Avant, je ne voyais rien ni dans les magasins, ni dans les rues. Maintenant tout est différent. Je découvre des choses dans la rue, je peux lire des mots dans le menu au restaurant. À la télévision, je lis les noms des personnes.

— As-tu souvent besoin d'écrire?

J'ai besoin d'écrire *moi-même* des lettres à ma famille. Je veux être capable de remplir *toute seule* des formulaires. Je veux écrire des adresses pour retrouver des personnes ou des endroits.

— Que penses-tu du cours de français?

J'aime ça. J'ai fait beaucoup de progrès. Je ne veux pas manquer les rencontres. Même avec la grève d'autobus, je fais une longue route à pied pour venir au cours.

J'apprends à lire et à écrire des choses qui m'intéressent, des mots et des phrases qui sont utiles. On se sent très à l'aise avec les autres élèves et le professeur, et surtout on apprend à se débrouiller seul. Je viens d'écrire ma première lettre à ma mère.

SOMMAIRE :

Informations communautaires 2-3
Bel lali'n deyò 4
Aube noire, un film à voir 5
Des cadeaux pour nos enfants
Souhaits de Bonne Année..... 6
Communiqué
Contre la brutalité policière 7
Nouvelles d'Haïti 8

NUMÉRO SPÉCIAL
***Dossier* : Situation des enfants en Haïti — année 1979**

LA LETTRE À LA FAMILLE: UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE POUR LES IMMIGRANTS HAÏTIENS ANALPHABÈTES*

Adeline Chancy,
La Maison de Haïti,
Montréal

---

* Article paru précédemment dans Collectif paroles, no 4, mars 1980, p. 33-35.

On estime généralement que la population d'Haïti est à 80% analphabète. Les statistiques ont établi sûrement que seulement 24% des enfants en âge scolaire vont à l'école et que la déperdition scolaire est de l'ordre de 50% au cours des deux premières années du primaire. L'écrasante majorité des adultes se compose donc d'analphabètes ou d'analphabètes fonctionnels[1], n'ayant passé qu'une ou deux années à l'école. Il n'est pas étonnant que l'on retrouve dans l'émigration un certain pourcentage de gens n'ayant appris à toutes fins pratiques qu'à signer leur nom pour pouvoir entreprendre le voyage.

Langue et alphabétisation

Le problème d'alphabétiser les adultes haïtiens se complique du fait que la langue officielle est le français, alors que la langue parlée par la population est le créole. En quelle langue faut-il alphabétiser? En Haïti, la question a été tranchée. Les divers secteurs, l'Education nationale, les institutions religieuses, sont d'accord pour alphabétiser les adultes en créole. Cependant, les programmes d'alphabétisation n'ont atteint jusqu'à présent qu'une infime partie de la population. Par ailleurs, le choix du créole comme langue d'alphabétisation s'inscrit dans un contexte sociolinguistique de domination culturelle, où le français demeure la langue officielle et la seule langue d'enseignement dans les écoles, jusqu'à la loi récente de septembre 79 (qui autorise l'usage du créole dans les écoles). Aux yeux de la majorité de la population, privée d'instruction, le français représente donc la langue du savoir et du pouvoir, la langue qui jouit d'un prestige social.

Au Québec et en France où le nombre des travailleurs haïtiens a augmenté récemment, l'utilisation du français dans les classes d'alphabétisation peut se justifier par un certain nombre de considérations:

- pour l'adulte transplanté en milieu francophone, l'apprentissage de la langue, qui se fait en même temps que l'alphabétisation, répond à des besoins précis et immédiats;

- pour un Haïtien, le français est en fait une langue seconde et non pas une langue étrangère. L'adulte qui se présente au cours d'alphabétisation a le plus souvent un certain degré de compréhension du français, qui peut être faible, il est vrai, mais qui le distingue inmanquablement d'un immigrant ignorant totalement le français;

- le français est la langue utilisée pour toutes sortes de formalités administratives en vigueur, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil: documents légaux, formulaires, etc. Dans les documents haïtiens et dans les documents québécois, les faits et les données concernant l'immigrant sont consignés en français;

- dans la vie privée de l'immigrant haïtien, le français est également employé dans la correspondance avec la famille. Le créole s'écrit, mais son utilisation en tant que code écrit n'est pas encore généralisée. Jusqu'à nouvel ordre, la correspondance se fait généralement en français, par personne interposée dans le cas des analphabètes.

Alphabétiser un adulte dans une langue seconde, c'est un pis-aller, qui sans doute conduit souvent à des échecs. Dans le cas des Haïtiens au Québec, l'entreprise a quelque chance de réussir, si l'on tient compte d'un facteur clé dans l'éducation des adultes: la motivation. Une fois vaincue la gêne qui le paralyse, l'adulte se présente au cours d'alphabétisation avec des besoins clairement formulés et une motivation très forte pour l'apprentissage du français en même temps que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les besoins langagiers

Les besoins en lecture se font sentir à tout moment: dans la rue, au magasin, au travail, à l'hôpital. Le besoin en écriture est plus rare, mais plus précis.

Les adultes qui se présentent à un cours d'alphabétisation formulent expressément deux objectifs prioritaires:

- être capable de lire et de remplir un formulaire;

- être capable de lire et d'écrire une lettre à la famille.

C'est dans ces deux cas surtout qu'intervient le besoin en écriture, alors que le besoin en lecture surgit dans des situations beaucoup plus variées.

Au cours d'une expérience d'alphabétisation menée en 1977, dans une usine de la Seine Saint-Denis, avec un groupe de travailleurs étrangers analphabètes[2], les besoins immédiats en lecture et en écriture ont été soigneusement inventoriés et mis en parallèle:

a) identité; b) environnement (métro, gare, hôpital, poste, entreprise, cartes, dépliants, journaux); c) messages concernant des situations de la vie (vie quotidienne ou vie professionnelle); d) opérations bancaires; e) articles simples de journal.

Partout les besoins en lecture sont présents alors que les besoins en écriture n'interviennent que dans s' c) et d).

La même constatation a été faite lors de l'expérience réalisée en 1979 pour le Bureau de la pédagogie du ministère de l'Immigration du Québec, par Aloyse Freitag et Doris Weber.

Les besoins en écriture, en plus d'être spécifiques, exigent au départ un certain degré d'habileté. L'opération se complique quand il s'agit du français dont la graphie est particulièrement complexe. Ce sont précisément ces besoins en écriture que je veux analyser ici. Cette analyse sera suivie de la description d'une stratégie d'apprentissage s'appliquant à une situation précise: la lettre à la famille.

La lettre à la famille

Des deux besoins exprimés par les apprenants, à savoir le formulaire et la lettre, j'ai choisi de m'arrêter à la lettre. En effet, alors que le formulaire constitue un cadre très rigide en lui-même, la lettre par contre offre une situation d'apprentissage extrêmement riche sur le plan proprement linguistique, avec en plus, une implication affective intense, favorable à l'apprentissage. D'autre part, comme le formulaire, la lettre est un objectif prioritaire exigé par la situation même de l'immigrant. Ce dernier se présente donc au cours avec un problème à résoudre, condition indispensable pour l'apprenant adulte.

Dans la tradition haïtienne, la rédaction d'une lettre constitue un véritable cérémonial, puisque très peu de gens en sont capables. On s'adresse à des "experts" qui font étalage d'une langue pseudo-littéraire, alourdie de tournures ampoulées, où les impropriétés de termes et la succession sans cohérence de mots sonores entravent souvent toute communication véritable.

En tenant compte du fait que la transplantation en milieu francophone au Québec favorise l'utilisation ordinaire du message personnel écrit, nous avons pu définir ainsi l'objectif d'une stratégie d'apprentissage reposant sur la lettre à la famille:

- arriver à maîtriser un outil de communication efficace que l'apprenant puisse utiliser de façon autonome;

- en même temps, démystifier le cérémonial et élargir considérablement les possibilités de communication par lettre.

Dans cet apprentissage, la dimension culturelle est particulièrement importante. Le moniteur doit avoir une bonne connaissance du pays

d'origine, de la culture et des traditions, pour être en mesure de définir les besoins langagiers et y apporter des réponses. La traduction des besoins en actes langagiers implique également la connaissance des principaux sous-codes du français haïtien et la capacité de les utiliser dans les situations appropriées.

Une situation de communication authentique

La lettre à la famille est un message à caractère personnel, qui comporte une forte charge émotive. Elle constitue en quelque sorte un dialogue où la réponse du destinataire, attendue, est tout simplement différée. C'est une situation de communication privilégiée parce qu'elle est authentique.

A travers la lettre se développe un réseau d'actes langagiers liés aux différentes fonctions du langage. Je reprends ici dans les grandes lignes les définitions proposées par Roman Jakobson pour cerner les principales fonctions qui peuvent s'exercer dans le cadre de la lettre.

La fonction phatique sert à établir, maintenir ou couper le contact. Elle se manifeste souvent par des formules de politesse, de répétitions... "Bonjour!" "Comment ça va?" "Et tout le monde?" "Bon..." "A bientôt!"

La fonction expressive sert à exprimer les sentiments, les opinions du destinateur: "Moi, je..." "je pense..." "je crois". "Je suis content... "je suis triste...".

La fonction conative exprime tout ce qui est orienté vers le destinataire: incitation, argumentation, questions, remerciements, reproches: "Ecris-moi" "n'oublie pas..." "pourquoi...?"

La fonction référentielle qui traite de l'information proprement dite: les faits... les événements...

Sur le plan linguistique la lettre exige le recours à des structures variées pour traduire les diverses fonctions du langage.

De nombreux types de phrases seront employés:

a) des phrases déclaratives, affirmatives ou négatives: "j'ai reçu ta lettre..." "je n'ai pas reçu le chèque...". Quelques verbes clés en constitueront la base: recevoir - répondre - envoyer - écrire - expédier - je peux - je dois - je veux - je sais - je vais...

b) des phrases interrogatives: est-ce que...? qu'est-ce que...? pourquoi, quand, comment, qui...?

c) des phrases impératives, affirmatives ou négatives: envoie de tes nouvelles... n'attends pas...

d) des phrases exclamatives: Quelle bonne surprise! Bonjour! A bientôt!

A cela il faudra ajouter des éléments de ponctuation, les signes les plus courants: le point, le point d'interrogation, d'exclamation, la virgule dans les énumérations.

Soulignons que la lettre impose la nécessité de se situer dans le temps, le passé, le présent et le futur, ce qui entraîne l'utilisation des principaux temps des verbes et l'étude des adverbes et compléments de temps.

Les temps du présent, du passé et du futur: j'écris - j'ai écrit

- je vais écrire. Les adverbes: aujourd'hui - maintenant - ...hier, le mois dernier... le mois prochain, etc.

L'inventaire des caractéristiques logiques et linguistiques de la lettre, avec la participation des apprenants, permet l'acquisition de vocabulaire et de structures qu'on peut employer aussi bien dans la langue parlée que dans la langue écrite. La lettre à la famille est sans doute la situation de communication où le code écrit se rapproche le plus du code de la communication orale. C'est souvent une transcription plus ou moins fidèle de la langue parlée. Le niveau de langue est direct, familier.

Pour l'élaboration des exercices, il faut tenir compte de plusieurs éléments: l'adresse, la date, la famille, les formules et les souhaits, les types de phrases, les thèmes. On connaît déjà l'importance de certains thèmes, comme les nouvelles de la famille, l'aide économique ou les questions d'immigration; d'autres sont à explorer: le travail, les conditions d'existence, la vie de quartier, la religion, les loisirs, le climat, la vie politique. Je fais l'hypothèse que dans la mesure où l'apprenant devient autonome dans sa correspondance, ses champs d'intérêts s'élargiront et ses possibilités d'échange sur les divers aspects de son existence s'affirmeront. Sur la base de ces considérations, j'ai élaboré quelques exercices.

Pour apprendre à adresser une enveloppe, par exemple, on a eu recours à des notions de géographie d'Haïti et du Canada. La lecture d'une carte simple (par exemple, celle qui figure dans le calendrier de la Maison d'Haïti, 1979) a permis de localiser la ville d'origine des apprenants et celle où fonctionne un bureau de poste. Les enveloppes adressées sont expédiées véritablement.

Le calendrier également se prête à des exercices variés. On peut soit en fabriquer ou en examiner un. Il faut apprendre à écrire les jours

de la semaine et les mois de l'année, c'est en même temps une occasion de se familiariser avec des sons très variés. Ces exercices deviennent fonctionnels puisqu'il faut dater la lettre.

Le travail sur le calendrier donne l'occasion de repérer les dates significatives pour l'apprenant. J'avais prévu les anniversaires de naissance des membres de la famille, les fêtes nationales, les fêtes patronales. Mais les échanges avec les apprenants révèlent des surprises et nous démontrent encore une fois qu'une souplesse extrême doit être la règle d'or de tous ces exercices. Pour un groupe de jeunes femmes, les anniversaires de naissance n'avaient aucune signification. Faut-il en conclure que fêter les anniversaires de naissance n'entre pas dans les traditions populaires haïtiennes? Les fêtes patronales et nationales non plus ne semblaient pas offrir d'intérêt. Prise de court, j'ai alors questionné sur la date des dernières règles. Les visages se sont immédiatement animés, c'était là une date significative, du vécu quotitien. On a cherché fébrilement sur le calendrier et on a écrit les dates. Tout un champ à explorer s'ouvre devant nous: les dates des menstruations vont donner l'occasion de faire des calculs et de consulter fréquemment le calendrier.

Pour la famille, il faut apprendre à maîtriser le vocabulaire. Les noms des membres de la famille sont inscrits sur des fiches que l'apprenant peut consulter et recopier selon ses besoins. Pour aider à différencier les sexes, on peut utiliser deux couleurs d'encre différentes, par exemple écrire papa et parrain en bleu, maman et marraine en rouge. L'exercice doit être très souple. On met les fiches à la disposition des apprenants qui peuvent ainsi sélectionner celles qui leur sont utiles. Chercher à leur faire préciser en groupe leur arbre généalogique peut devenir gênant.

D'une façon générale, on peut dire que les divers exercices structuraux sortent de la routine, ils deviennent significatifs dans le cadre de la lettre, parce qu'ils correspondent à une situation authentique.

Description de l'expérience

L'expérience a été amorcée avec un groupe d'analphabètes, composé de femmes. Ce groupe avait déjà suivi 50 heures de cours environ, au cours desquelles l'apprentissage de la lecture avait été privilégié, sans pour autant ignorer les exercices d'écriture. Précisons qu'elles avaient une ou deux années de séjour au Québec. Cela leur avait permis d'acquérir des notions élémentaires de français oral. La stratégie de la lettre intervient au moment où les participantes sont déjà familiarisées avec une bonne partie des graphèmes de la langue française, au moyen de leçons structurées où un ordre de progression a été observé[3]. Il n'est pas nécessaire d'avoir vu tous les graphèmes avant de commencer la lettre. Ceux qui n'ont pas encore été vus sont étudiés progressivement à l'occasion de certains exercices et revus par la suite dans des leçons structurées, que j'écris au fur et à mesure avec les apprenants.

Le cours a lieu dans un centre communautaire pour immigrants haïtiens, la MAISON D'HAÏTI. Sur les murs, des photos, une grande carte murale d'Haïti, sur les tables et les étagères, des documents authentiques: bulletins, avec des articles en français et en créole, dépliants, feuillets éducatifs... L'environnement constitue un élément important dans l'apprentissage.

Les discussions se font si possible en français, mais il arrive qu'on ait recours au créole, dans un climat dénué de tension et d'angoisse. On exploite au maximum la comparaison entre les deux langues, et on écrit parfois des mots et des phrases en créole au tableau. Les interventions du moniteur se font toujours dans le sens d'une valorisation de la langue et de la culture haïtienne.

On se réunit autour de la grande table pour des discussions, généralement vers le milieu de la soirée pour donner à tout le monde la

chance d'être présent. Des thèmes variés ont été abordés au cours de la session: les besoins en lecture et en écriture, le français et le créole, l'éducation en Haïti, écoles rurales et écoles urbaines, la famille, la santé, le racisme au Québec, le syndicalisme au Québec et en Haïti, les élections au Canada et en Haïti, la lutte démocratique en Haïti. Après quelques séances, les apprenants ont procédé à une critique et une évaluation du cours d'alphabétisation. Le sujet même de l'alphabétisation a fait l'objet d'une longue discussion: la réticence des analphabètes à révéler leur situation, leur isolement, l'attitude souvent peu encourageante de leur entourage. On s'est posé la question: faut-il en parler ouvertement? Faut-il sensibiliser le public*?

Bilan provisoire

La stratégie de la lettre à la famille soulève chez les apprenants le plus grand enthousiasme. La démarche est gratifiante: la lettre expédiée reçoit une réponse... Le processus est en marche.

Cependant, il faut être attentif aux comportements individuels. J., 22 ans, est extrêmement détendue. Son explosion de joie est indescriptible après avoir rédigé sa première lettre à sa mère. Elle la montre à tous ceux qui l'entourent. Elle explore par la suite, très vite et de façon autonome les possibilités d'utilisation de la lettre: lettres à des amis en Haïti, lettre à ceux qui l'ont encouragée à suivre le cours.

Une autre est plus réservée: elle participe aux exercices, mais sans le dire expressément, refuse en fait de rédiger une lettre dans le cadre de la classe. Elle attend sans doute le moment où elle pourra le faire sans l'aide de personne.

---

* Cette dernière discussion sur l'alphabétisation a précédé la publication de l'entrevue de J... dans le numéro 6 du Bulletin de la Maison d'Haïti. Après discussion c'est le groupe d'apprenants qui en a recommandé la publication.

L'expérience est en cours et on ne peut à cette étape que dégager quelques observations partielles qui doivent être approfondies et qui, pour qu'elles soient valables, devraient être étendues à un plus grand nombre d'apprenants. On peut retenir cependant que sur le plan de l'apprentissage, le début d'expérimentation montre qu'il y a adéquation entre les actes langagiers, c'est-à-dire la traduction opérationnelle des besoins, et les actes d'apprentissage (dans le cas de l'adresse ou de la date par exemple). Les acquisitions linguistiques sont nombreuses et intégrées au vécu de l'apprenant. Sur le plan du comportement, l'initiative individuelle et l'autonomie graduelle sont grandement favorisées au cours de l'expérimentation. On voit par exemple une étudiante en train d'adresser une enveloppe se lever spontanément pour aller consulter la carte murale où est écrit le nom de la ville dont elle a oublié l'orthographe.

Cependant, c'est une situation délicate. Tous les apprenants ne sont pas prêts à étaler leur situation familiale en groupe. On doit respecter cette pudeur. Il faut donc trouver des formules d'exercices qui leur permettent d'assimiler tous les éléments de la lettre afin qu'ils puissent s'en servir de façon absolument individuelle.

NOTES

1 - Ce terme s'applique ici à des personnes n'ayant pas été suffisamment scolarisées pour être capables dans leurs activités quotidiennes d'utiliser le code écrit en usage dans leur société.

2 - Migrants-Formation, no 28, mai 78.

3 - Ordre de progression proposé par le Collectif Alpha dans L'Alphabétisation des travailleurs immigrés, Paris, Maspero, 1975.

BIBLIOGRAPHIE

Bauthier-Castaing, E. (1977), "De la langue à l'élève: enseignement apprentissage", Le français dans le monde, 133, 67-72.

Collectif Alpha (1975), L'Alphabétisation des travailleurs immigrés, Paris, Maspéro, 325 p.

Hautecoeur, Jean-Paul (1979) ALPHA 78 Compte rendu du séminaire, MEQ-DGEA, Québec.

Holec, Henri, "Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé", extrait de l'étude réalisée par l'auteur pour le Conseil de l'Europe, Cf, Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil de l'Europe, 1978, (en cours de publication).

Knowles, Malcolm, (1973) The Adult Learner: A Neglected Species, Houston, Texas, Gulf, Pu. Co. p. 44-21.

Porto, Dorinha, I.R.A.P., "Des analphabètes apprennent à lire et à écrire", Migrants-Formation, no 28, mai 1978.

Roulet, F. (1976), "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", Etude de linguistique appliquée, 21, 43-80.

Savard, Jean-Guy, (1977), "Besoins langagiers et fonctions langagières", Canadian Modern Language Review, 33, 632-646.

Shumann, John, H. (1974), "The implications of interlanguage pidginisation and creolization for the study of adult language acquisition", Tesol Quaterly, 8, 145-152.

Vanoye, Francis, Expression Communication, Paris, Armand Colin, 1973.

UNE EXPÉRIENCE D'ALPHABÉTISATION DANS LE MILIEU IMMIGRANTS ADULTES

Aloyse Freitag
Doris Weber

Ministère de
l'Immigration du
Québec

SITUATION DE DÉPART

Le problème de l'analphabétisme parmi les immigrants a commencé à se poser dans les Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) avec l'accueil des réfugiés du Proche-Orient à partir de 1975. Mais c'est avec l'arrivée massive des réfugiés du Sud-Est asiatique dès novembre 1978 que le ministère de l'Immigration du Québec a été sensibilisé au problème et qu'une équipe de professeurs de la Division de la pédagogie s'est préoccupée d'y chercher des solutions.

Il faut savoir que les cours dispensés aux immigrants dans les COFI depuis 1969 ne s'adressaient pas à l'origine à une clientèle analphabète et que les méthodes utilisées présupposaient une maîtrise de la lecture et de l'écriture dans une langue quelconque. Même si l'essor des méthodes structuro-globales audio-visuelles avait en principe banni l'écrit de la salle de classe, le moment venait toujours des premières lectures, des premières dictées, des jeux avec des mots, du vocabulaire écrit au tableau, moment à partir duquel les quelques analphabètes d'alors étaient en perte de vitesse.

Les analphabètes étaient donc les laissés-pour-compte d'un système où l'on n'enseignait pas la langue écrite. On comptait sur le fait que l'immigrant était alphabétisé dans sa langue maternelle, et qu'il allait transférer à l'apprentissage du français écrit les automatismes acquis dans sa langue (mise en relation du sens d'un mot avec sa représentation sonore et sa représentation graphique, transposition d'un système de sons en un système de graphies, coordination des mouvements que requiert l'écriture, etc.). On fermait les yeux sur les difficultés de l'étudiant chinois, indo-chinois, du Japonais non anglicisé, dont les langues à écriture idéographique ne permettaient pas un transfert. On passait également par-dessus les difficultés de l'étudiant grec, russe ou arabe dont les langues sont plurisyllabiques comme le français, mais n'utilisent pas les mêmes caractères. Enfin, on ne se rendait pas compte de l'ampleur des problèmes que rencontraient ce qu'on peut

appeler les vrais analphabètes, ceux qui n'avaient passé par aucun système scolaire et qui venaient généralement de sociétés où l'écriture n'a pas la même importance que dans notre monde urbanisé et industrialisé.

Par ailleurs, dans les années 70, on a cru dans les COFI comme dans les autres secteurs de l'enseignement que l'audio-visuel allait pouvoir dans une certaine mesure remplacer l'écrit dans la vie quotidienne. Dans l'enseignement des langues, les méthodes audio-visuelles reflétaient directement cette conception. Il a fallu quelques années pour pouvoir remettre en question ces méthodes et se rendre à l'évidence qu'en dépit des théories, nous continuions à vivre dans un monde qui fait constamment référence à l'écriture: en effet, comment se déplacer en métro sans pouvoir lire le nom des stations? Comment se chercher un emploi sans pouvoir remplir une demande? Comment fonctionner d'une manière autonome dans un système où l'on ne peut pas vérifier soi-même son chèque de paie, son compte de téléphone et d'électricité, ou effectuer les transactions bancaires élémentaires?

C'est finalement l'affluence des analphabètes dans les COFI à un moment particulier, ainsi qu'une prise de conscience générale par le milieu enseignant de l'importance et de la fonction de la lecture et de l'écriture dans notre société, qui nous ont décidées à élaborer un matériel pédagogique qui réponde aux besoins des analphabètes tout en s'intégrant aux cours réguliers dispensés dans les COFI.

ENQUETE SUR LES BESOINS

Dans un premier temps, nous avons voulu enquêter au plus près sur les besoins prioritaires des étudiants immigrants analphabètes.

Or, c'est un fait reconnu que les analphabètes en général perçoivent leur incapacité de lire et d'écrire comme une infériorité sociale qu'ils essaient de cacher, et que d'autre part ils ne sont pas conscients de leurs besoins spécifiques: ayant développé des systèmes de compensation face à la lecture, ils ne peuvent ressentir que globalement leur gêne et leur manque d'autonomie.

Par contre, les immigrants qui viennent de sociétés où l'écriture est peut-être moins valorisée culturellement, ou bien de pays où la scolarisation n'est pas obligatoire, ne vont pas ressentir cette même gêne. Ils sont prêts à accepter que l'apprentissage de l'écriture fait partie de l'apprentissage du français et de leur ajustement à notre culture, d'autant plus que venant de cultures très différentes de la nôtre, ils ne peuvent pas utiliser les mécanismes de compensation que développent les analphabètes autochtones (reconnaître par exemple, une banque, un bâtiment administratif, un bureau de poste ou une pharmacie à leurs signes distinctifs extérieurs). Cependant, sans pouvoir utiliser leur système de référence originaire, et souvent encore sous l'effet du choc culturel, ils sont incapables d'identifier leurs besoins prioritaires par rapport à l'écrit dans leur nouveau milieu de vie, même s'ils ressentent globalement la nécessité d'apprendre à lire et écrire le français.

Nous n'avons donc pas pu enquêter directement auprès des personnes concernées; nous avons dû nous baser sur notre propre évaluation, et sur les déductions que notre expérience d'enseignantes nous avaient permis de faire.

Nous en sommes arrivées à distinguer quatre degrés d'analphabétisme dans notre clientèle immigrante, dont les besoins semblaient se situer à quatre niveaux différents:

1° Les vrais analphabètes, qui n'ont passé par aucun système scolaire et ne sont alphabétisés ni dans leur langue maternelle, ni dans une autre langue.

2° Les immigrants scolarisés dans une langue idéographique (les Chinois, les Sino-Vietnamiens), et qui sont donc analphabètes par rapport à notre graphie seulement. Notre hypothèse est qu'ils ont l'habitude de faire correspondre directement le sens d'un mot avec une représentation graphique. La difficulté consistera donc pour eux à faire la correspondance entre les sons d'un mot qu'ils entendent et leurs correspondantes graphiques, (sens→son→graphie).

3° Les immigrants alphabétisés dans une langue à écriture syllabique, mais dont les caractères ne sont pas romains (arabe, russe, grec...). Le passage d'un système à l'autre pourra se faire en recourant à l'analogie.

4° Les analphabètes fonctionnels qui ont été alphabétisés dans une langue à graphie romaine mais qui, déjà en langue maternelle, manquent de maîtrise dans la lecture et l'écriture et ne peuvent les utiliser d'une manière fonctionnelle dans la vie courante.

Notre matériel se devait donc de tenir compte de ces différents paliers d'apprentissage et être assez flexible pour permettre à chaque étudiant de commencer le programme selon son niveau et ses besoins.

INVENTAIRE DES RESSOURCES

Nous n'avons pas pu trouver dans les méthodes de lecture et d'écriture existantes un matériel pouvant s'ajuster à notre clientèle d'immigrants adultes au Québec.

La plupart des méthodes de lecture que nous avons étudiées, pour enfants ou pour adultes, en application ici ou en France, s'adressent à un public dont la langue maternelle est le français. Elles présupposent donc une connaissance et une pratique de la langue orale que nous ne trouvons pas chez notre clientèle d'immigrants, même dans les classes "fortes". De nombreuses autres méthodes, pour les migrants d'origine maghrébine en France par exemple, sont implantées dans un milieu socioculturel qui n'est pas le nôtre, et s'adressent à un public qui n'est pas nouvellement arrivé et qui maîtrise partiellement la langue orale.

Nous avons alors décidé de bâtir notre matériel en faisant confiance à nos intuitions, en nous inspirant des expériences qui nous semblaient les plus intéressantes et le plus facilement transférables à notre contexte.

ELABORATION DE MATERIEL: OBJECTIFS

Notre objectif principal était de combler les besoins les plus urgents en langue écrite, sans devoir compter sur une connaissance approfondie de la langue orale.

Il ne pouvait pas s'agir pour nous de rattraper une scolarisation manquée et de donner une éducation de base à des étudiants qui ne l'auraient pas reçue, étant donné le peu de temps qu'on peut consacrer à la lecture et à l'écriture dans un cours régulier de communication orale au COFI (30 semaines). On s'est donc limité à chercher à faciliter l'adaptation des nouveaux arrivés en leur permettant d'atteindre un premier niveau de lecture-écriture en français, ce que nous avons appelé une lecture et une écriture "de survie".

Plus précisément, les objectifs visés à ce niveau peuvent se résumer de la manière suivante:

1° En lecture: d'une part, donner aux apprenants tous les outils nécessaires à la lecture, toutes les "clés" de la lecture; d'autre part, favoriser la recherche personnelle qui conduit à la découverte du système de la langue écrite et du mécanisme de la lecture. (Cependant l'éclosion à la lecture, le moment où l'étudiant se met à lire d'une manière autonome, n'est pas prévisible et ne peut pas faire partie de nos objectifs).

2° En écriture, (les objectifs étant plus restreints encore): arriver à former des lettres et des mots et à remplir des formulaires simples.

Nous nous sommes volontairement restreintes à un niveau d'écriture préorthographique, parce que nous étions limitées par le temps et nous estimions, d'une part, que dans la vie courante l'appel à la lecture est beaucoup plus fréquent que les besoins d'écriture, et d'autre part qu'on arrive à un niveau fonctionnel beaucoup plus rapidement en lecture qu'en écriture[1].

1. Voir page suivante.

En résumé, notre projet a visé non seulement à enseigner aux immigrants analphabètes les habiletés (lecture et écriture) qui leur manquaient, mais plus globalement à leur permettre de sortir de l'état de dépendance où ils se trouvaient, ce qui nous semble d'autant plus approprié que les analphabètes rencontrés dans les COFI proviennent généralement des pays culturellement les plus éloignés du nôtre, et qu'ils sont les plus perdus dans notre contexte socioculturel.

PRINCIPES D'ÉLABORATION

Notre objectif étant de rendre les apprenants le plus autonomes possible dans un milieu de vie urbain et dans un milieu de travail industrialisé, nous avons voulu pour la lecture un matériel de base "authentique" et "fonctionnel". Cela signifie qu'on s'astreindra à lire des mots puis des textes qu'on a réellement besoin de lire dans la vie quotidienne. On choisira donc pour nos premiers mots: METRO, mais non pas AUTOBUS, qu'on ne voit écrit nulle part en ville: FEU, mais non pas POMPIERS: TOILETTES, HOMMES, FEMMES, mais non pas ENFANTS, etc.

Dans un stade ultérieur, on travaillera des textes avec lesquels les étudiants vont être confrontés dans la vie réelle; plutôt qu'un texte de lecture facile sur les sports ou la nature, on commencera par utiliser comme matériel des panneaux tels que "Maison à louer", "Interdit de stationner", de la publicité, des catalogues, des indications comme "Meilleurs avant de 07", "Ne pas avaler", des posologies simples, etc.

En écriture, il s'agira de travailler sur tous les documents que les nouveaux immigrants ont à remplir ou compléter dès leur arrivée dans notre société, par exemple des formulaires d'identité, des chèques de banque, etc.

---

1. La maîtrise de l'écriture comprend en effet beaucoup plus que la capacité de former des mots: une connaissance des règles élémentaires de l'orthographe, des structures et des conventions de la langue écrite, de la composition des messages écrits (ce qui permettrait par exemple la composition d'un billet d'excuse à un professeur, l'énoncé des motifs d'une réclamation, etc.).
   Il s'agit donc là d'un acte de création, et non plus seulement de compréhension, ce qui représentera pour nous un deuxième niveau d'alphabétisation, dont l'élaboration reste à faire.

On espère ainsi qu'il n'y aura pas coupure entre la classe et la vie réelle, mais au contraire que les étudiants pourront constamment faire référence à l'apprentissage en classe dans leur vie quotidienne, et qu'il y aura continuation et renforcement de l'apprentissage hors de la salle de classe.

Nous avons voulu favoriser au maximum la participation active des apprenants à l'élaboration et à la confection de leur matériel d'apprentissage, considérant que l'étudiant n'est pas "un vase qu'on remplit de connaissances", mais qu'il va intégrer à sa manière et selon ses besoins le matériel d'apprentissage qu'il a à sa disposition.

C'est ainsi que dès le début du cours, nous avons utilisé les thèmes de conversation de la classe et les pensées exprimées par les étudiants eux-mêmes pour bâtir nos textes de lecture au jour le jour; ce sont les étudiants aussi qui fournissaient le matériel d'apprentissage de base en apportant les emballages, dépliants publicitaires, factures ou tout autre document qu'ils trouvaient intéressant ou problématique.

Reflétant leurs préoccupations et leurs intérêts, les textes collectifs ainsi que tout autre matériel de lecture apporté par eux permettaient aux étudiants de se sentir concernés personnellement. Cette implication affective facilite, non seulement le processus de la lecture même, mais favorise également une motivation soutenue.

Nous avons cherché à concrétiser le plus possible notre enseignement. Même pendant la période où les étudiants n'étaient pas encore assez habiles pour écrire les mots et les phrases qu'ils lisaient, ils ont joué avec les mots au moyen de découpages, de collages, de lettres magnétiques, de casse-tête, et "manipulé" leur matériel d'apprentissage.

D'autre part, dès le début du programme, nous avons fait sur le terrain, à travers la ville, des sorties de reconnaissance pour retrouver

dans la réalité ce que nous avions travaillé en classe, pour stimuler aussi de nouveaux champs d'investigation dans le réel que les étudiants eux-mêmes repéraient.

Nous partons de l'hypothèse qu'un apprentissage lié à la réalité quotidienne ne peut être restreint à un apprentissage intellectuel, mais implique aussi bien une gestuelle, une capacité de coordonner le physique et l'intellect, la communication non verbale et l'expérimentation concrète. Ces dimensions sont d'autant plus importantes avec des étudiants peu ou pas scolarisés, qui n'ont pas été habitués à intellectualiser ou dont le processus d'apprentissage passe par l'intuition et l'observation, et non pas forcément par le dialogue maître-élève à l'occidentale.

Nous avons individualisé l'apprentissage autant que cela a été possible: d'une part, la découverte du procédé du mécanisme de la lecture est par définition une aventure personnelle, et le moment où l'"éclosion" à la lecture se fait est imprévisible et différent pour chacun. Il nous était donc important de ne pas travailler la lecture en groupe, mais individuellement et dans une relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'apprenant.

D'autre part, même si le groupe présente au départ une certaine homogénéité dans les besoins et les niveaux de connaissance, il se crée très vite par rapport à la lecture des écarts considérables entre les étudiants, et l'individualisation permet de respecter les rythmes d'apprentissage de chacun.

Enfin nous avons tenté de modifier l'image traditionnelle du professeur qu'avaient nos étudiants, et nous avons essayé de nous faire accepter par le groupe en tant que personnes-ressources, mises à leur disposition pour un temps, sachant qu'ils auraient à continuer seuls le processus d'apprentissage initié au COFI.

USAGE DE LA PHONÉTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE (correspondance entre sens, son et graphie)

Il est certain qu'on peut apprendre à lire une langue sans la parler, c'est-à-dire sans référence à l'oral. On peut imaginer quelqu'un apprenant à lire une langue par lui-même sans être capable pour autant de communiquer oralement dans cette langue. Cependant, dans le contexte des COFI, pour des raisons pratiques, il est nécessaire que l'étudiant puisse faire le lien entre l'oral et l'écrit, entre le son et la graphie, parce que dans une classe d'immigrants de toutes origines, avec un professeur ne parlant pas toutes les langues, la langue de référence orale pour l'apprentissage de l'écrit va nécessairement être le français.

D'autre part, l'enseignement dans les COFI vise la communication; la langue est plus qu'un outil de connaissance théorique, elle est le médium entre l'immigrant et sa société d'adoption. Or, dans la communication, l'oral et l'écrit sont interdépendants, et ce lien à faire entre les deux nous est demandé quotidiennement dans la vie pratique: au restaurant par exemple, on lit un menu, et puis on commande de vive voix. Au téléphone, on prend en note des informations qui nous sont données oralement, etc.

Enfin, la correspondance faite entre le sens d'un mot, sa forme sonore et sa forme graphique facilitent l'apprentissage et permettent:

1° d'écrire un mot que l'on entend mais dont on ne connaît pas nécessairement le sens, pour consulter le dictionnaire ou s'informer par la suite;

2° de surmonter une difficulté de lecture en devinant le sens du mot difficile grâce au contexte, et en référence à la prononciation connue de ce mot;

3° de surmonter une difficulté de compréhension ou d'expression en se référant au mot écrit (si mon interlocuteur ne comprend pas ma prononciation, je peux lui présenter le mot écrit, et vice versa);

4° de faciliter la mémorisation en s'appuyant sur la graphie.

L'apprentissage écrit facilite donc, renforce et complète l'apprentissage oral: il y a interaction entre les deux apprentissages, appui de l'un sur l'autre, renforcement de l'un par l'autre.

DESCRIPTION DES DOSSIERS ÉLABORÉS

Les dossiers de lecture et d'écriture que nous avons élaborés se basent sur les quelques principes énumérés précédemment, et sur l'appréhension de certains besoins généraux déterminés a priori. Nous avons tenu à les bâtir et à les remanier au fur et à mesure que nous les expérimentions dans une classe; nous les avons voulus provisoires, ouverts, flexibles, susceptibles d'ajustements selon les groupes spécifiques auxquels ils s'adresseraient par la suite.

Il ne s'agit donc pas d'une méthode, mais plutôt d'une approche illustrée d'exemples puisés dans les activités de notre groupe expérimental. Il en découle que chaque professeur devra sans cesse ajouter, enlever, modifier ce matériel selon les besoins et les intérêts de son groupe, selon leur environnement géographique et social. Par exemple, les étudiants des COFI de Montréal ont besoin de connaître le système de transport, l'utilisation du métro en particulier, ce qui est inutile pour les étudiants de Trois-Rivières ou de Sherbrooke. Les étudiants qui vont travailler à Québec dans l'hôtellerie n'ont pas les mêmes besoins linguistiques que les immigrants qui vont devoir travailler dans l'industrie du textile à Montréal, etc.

Comme mentionné précédemment, les dossiers sont indépendants les uns des autres, correspondant à divers paliers d'apprentissage, ce qui permet aux étudiants de s'intégrer à leur niveau. Il est certain qu'un Grec alphabétisé dans sa langue maternelle n'aura pas besoin d'exercices d'assouplissement du poignet et de la main; il n'aura qu'à transférer au français les habiletés acquises en écriture et en lecture dans sa propre langue, et passera rapidement à travers les premiers dossiers du programme. Par ailleurs, un Portugais peu scolarisé qui peut déchiffrer en langue maternelle devra seulement réactiver ses connaissances, et progresser à partir du niveau atteint en portugais; c'est-à-dire qu'il débutera par le dossier des "Documents authentiques" par exemple et sera prêt à aborder les premiers problèmes d'orthographe, etc.

Dans les pages qui suivent, nous allons donner une description succincte de notre matériel d'alphabétisation et tenter d'en dégager les fils conducteurs.

Apprentissage global

a) Diapositives

Les trois séries de diapositives que nous utilisons comme outil de travail principal dans notre premier dossier sont tirées de l'écrit de la rue auquel les étudiants sont exposés tous les jours, comme les panneaux indicateurs, affiches, pancartes, sigles conventionnels, etc.

On fait l'hypothèse que les apprenants reconnaissent en partant un certain nombre de mots qu'ils "induisent" déjà sans en avoir conscience, comme par exemple les mots "TAXI" ou "METRO". Ils seront donc sécurisés par un matériel partiellement connu ou du moins familier, et ils éviteront plus facilement un bloquage initial possible.

Nous avons opté pour un premier stade d'apprentissage "global", qui permet une alphabétisation presque simultanée à l'apprentissage oral et qui évite de devoir recourir à des explications détaillées qui risqueraient de dépasser le niveau de compréhension orale des étudiants.

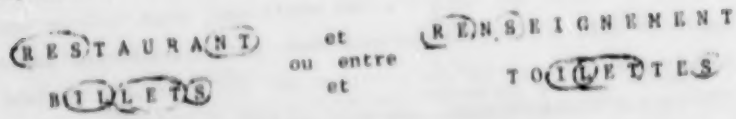
On compte que, dans un premier temps, l'acte de lecture va se faire par globalisation, un peu comme si le lecteur photographiait les mots. L'étudiant commence par distinguer une graphie de son contexte, puis par comparaison il va la différencier d'autres graphies. Le contexte de l'image est un appui visuel qui pourra être retiré quand le dessin du mot aura été enregistré, au cours d'une série de dix exercices.

Cette période initiale d'apprentissage global nous permet de ne pas perdre de vue le sens du mot dans son entier, et d'éviter au début l'écueil des méthodes dites syllabiques (qui partent des lettres et des syllabes pour ensuite "construire" les mots) avec lesquelles l'étudiant risque de ne pas dépasser un niveau de déchiffrage pénible, restant à la surface des mots dont il ne saisit pas le sens. L'objectif final de la lecture est donc saisi dès le départ par l'étudiant, qui est de comprendre des mots écrits, et non pas de se débattre dans un jeu de construction de syllabes.

Cependant, l'étude de certaines erreurs de lecture nous a permis de nous rendre compte dès le début de notre expérimentation que les étudiants développent d'eux-mêmes des stratégies d'analyse et de synthèse au cours de cet apprentissage global, qui les amènent naturellement, plus ou moins vite, à la lecture syllabique.

En effet, dès les seize premiers mots présentés avec les diapositives, nous avons pu déduire, grâce aux erreurs de lecture, différentes stratégies utilisées par les étudiants pour reconnaître les mots.

Par exemple, la confusion entre BANQUE et BILLET montre que l'étudiant s'attache d'abord à la lettre initiale seulement. Cependant, d'autres confusions faites entre:



permettent de conclure que les étudiants se mettent très vite à décomposer d'eux-mêmes les mots et à y reconnaître certaines lettres et certains groupes de lettres à l'intérieur des mots.

L'approche globale n'est donc qu'une étape initiale et représente l'une des stratégies d'apprentissage possibles que nous voulons mettre à la disposition des étudiants.

b) Correspondance majuscules-minuscules

Nous appuyant sur la réalité, nous avons introduit nos séries de diapositives dans la graphie où elles se présentaient, sans accorder d'importance au système graphique utilisé (majuscules ou minuscules), ce qui ne crée pas d'interférence tant qu'on reste dans l'apprentissage de la lecture uniquement.

Ce qui nous semblait important était de sensibiliser les étudiants au fait qu'il y a plusieurs graphies possibles en français (majuscules, miniscules, écriture moulée ou cursive). Dans le Dossier 1, nous nous bornons à comparer les systèmes majuscules-minuscules et à faire découvrir par les étudiants eux-mêmes les correspondances mot à mot entre les deux graphies.

Textes collectifs

Ainsi que nous l'avons mentionné, nous voulons dans notre approche mettre l'accent non seulement sur la participation active des étudiants, mais sur la création par les étudiants de leur propre matériel d'apprentissage, qui sera en fait leur premier livre de lecture.

Dès le début, l'enseignant essaie de susciter des échanges oraux à partir du matériel d'apprentissage présenté. Les idées de chacun des participants sont alors prises en note par le professeur et forment le texte de lecture du jour.

On postule que ce que les étudiants ont pu exprimer oralement ne pose pour eux aucun problème de compréhension, et qu'un texte écrit tiré de cet échange oral ne dépassera pas leur niveau de connaissance du français.

D'autre part, la connaissance préalable que l'étudiant a du contenu et du sens général du texte lui facilite les activités d'anticipation et de prédiction nécessaires dans toute lecture. Cela lui permet de se concentrer sur l'acte de lecture sans avoir la difficulté supplémentaire de chercher à comprendre un domaine significatif et un contenu imprévisible.

Enfin, une implication affective facilite l'accès au texte écrit: on lira plus facilement une pensée qu'on a exprimée soi-même, ou qu'un collègue a émise, avec laquelle on s'est montré en accord ou en désaccord, qu'un texte neutre écrit par un inconnu.

Ces premiers échanges sont dirigés, orientés en fonction des sons et des combinaisons consonantiques que l'on désire pratiquer. Cependant, une fois assurées les connaissances de base des différentes combinaisons alphabétiques, on pourra voir des "échanges" libres sur des thèmes choisis par les étudiants, sans souci d'une progression d'apprentissage.

A partir de ces textes collectifs, le professeur initie un exercice de lecture individualisé, où chaque étudiant à son tour travaille avec le professeur. Nous voulons par là:

- encourager une lecture silencieuse, ou du moins à voix basse;
- développer la lecture individuelle, plutôt qu'en groupe, pour respecter le rythme d'apprentissage de chacun;
- fournir à chaque étudiant une aide systématique: il n'est pas besoin d'attendre de savoir tout lire pour lire: dans un exercice de lecture dirigée, l'étudiant va se sentir encouragé à aborder un texte nouveau; aidé et soutenu par le professeur, il va surmonter les difficultés et s'essayer à déchiffrer la partie du message qui lui échappe de prime abord;
- faire appel à l'intuition, à l'esprit de recherche et de déduction plutôt qu'à la mémoire et aux compétences acquises seulement. Développer en lecture les capacités d'anticipation et de prédiction. On n'a pas besoin d'attendre que toutes les graphies complexes aient été étudiées pour lire des textes qui utilisent ces graphies. A ce moment-là, l'apprenant développe ses propres stratégies pour venir à bout du texte, qu'il fasse appel au professeur et apprenne globalement les éléments difficiles, qu'il devine le mot en s'appuyant sur le sens contextuel, qu'il procède par analogie, par déduction, etc.;
- favoriser l'apprentissage par approximation. Le thème général du texte, qui est connu puisque issu d'un échange oral entre les étudiants, aide à approximer le sens de la phrase à lire, puis à préciser le sens des mots dont certains éléments de lecture (graphèmes) n'ont pas été étudiés. D'autre part, l'étudiant qui est averti dès le départ qu'il y a en français beaucoup de lettres qui ne se prononcent pas (ex.: hôpital, restaurant, le -s- pluriel, le -e- qui marque le féminin, les terminaisons des verbes), s'attachera à détecter les éléments du mot qui sont importants pour une lecture articulée et ne se formalisera pas de laisser de côté les éléments, porteurs de sens ou non, qui ne se prononcent pas.

Malgré les apparences, les textes collectifs n'entrent pas en conflit avec notre principe d'authenticité; ils sont une préparation à la composition de textes écrits et habituent les étudiants à passer du message oral à la composition écrite, ce qu'ils devront faire dès qu'ils seront confrontés en écriture à la nécessité de compléter des formulaires, de composer un billet d'excuse au professeur de leur enfant, une carte de voeux ou tout autre message écrit.

Du global au syllabique

Notre objectif est ici de sensibiliser les étudiants à la structure syllabique des mots français.

Les étudiants doivent prendre conscience des éléments sonores qui forment la chaîne parlée pour pouvoir ensuite établir le lien entre les parties sonores du mot et leur représentation graphique.

A partir des mots acquis globalement, nous suggérons des exercices rythmiques et des exercices d'écoute qui amènent les étudiants à pouvoir découper les mots en syllabes.

Ces exercices nous ont semblé particulièrement nécessaires avec des étudiants dont la langue maternelle est monosyllabique et l'écriture idéographique, et pour qui le découpage de nos phrases en mots de plusieurs syllabes n'est donc pas évident, ni l'idée de transcrire chaque son entendu par un signe graphique.

Ce dossier permet le passage d'une lecture globale à une lecture synthétique, où l'on adjoint et combine les syllabes pour reconstituer mentalement le mot au complet.

Les exercices proposés sont de trois types:

- des exercices rythmiques, où les étudiants découpent une chaîne de sons en rythmes de un à quatre temps en frappant dans les mains, puis donnent une représentation graphique de ces rythmes au tableau;

- des exercices d'écoute et de décompte de syllabes, où les étudiants s'habituent à reconnaître et à compter le nombre de syllabes dans les mots qu'ils ont appris à lire globalement, d'abord à l'oreille, puis graphiquement;

- des exercices de découpage de syllabes, sous forme de jeux de casse-tête, où les étudiants ont à reconstituer des mots connus à partir des syllabes, aidés par des listes de mots en deux couleurs où ils peuvent visualiser les syllabes constitutives des mots.[1]

Préambules à l'écriture

L'apprentissage de l'écriture suit une démarche opposée à celle de la lecture globale: elle part d'éléments isolés (lettres) pour construire un tout (mot), tandis qu'en lecture, on commence par lire globalement, pour peu à peu pénétrer à l'intérieur du mot, et en analyser la composition en syllabes et en lettres. Il nous semble donc logique de ne pas commencer l'écriture avant d'avoir progressé dans le passage de la lecture globale à une lecture syllabique.

D'autre part, cet apprentissage exigeant beaucoup plus de temps que celui de la lecture, il n'est pas réaliste de vouloir mener de front les deux apprentissages dans le temps qui est imparti aux étudiants de COFI. C'est pourquoi, en écriture aussi, nous viserons une écriture "de survie", ce qui signifie que nos objectifs seront plus restreints encore qu'en lecture: nous nous limiterons à travailler l'identification par écrit, c'est-à-dire toutes les données nécessaires

---

1. Parce que nous sommes dans le domaine de la lecture, et non de l'écriture, nous découpons les syllabes selon leur prononciation, et non du point de vue de l'orthographe conventionnelle.

pour pouvoir remplir divers questionnaires ou fiches d'identification simples, sans qu'on ait à toucher directement au domaine de l'orthographe et à la composition de textes.

Dans le premier dossier d'écriture, nous avons opté pour une écriture cursive en dépit du fait que l'un de nos objectifs terminaux, compléter divers formulaires, demande l'utilisation d'une écriture moulée, ou du moins détachée. Ce choix a été fait pour développer au maximum la dextérité et la rapidité, et parce que nous pensons qu'il sera plus facile aux étudiants de détacher selon les cas les lettres qu'ils auront appris à lier, plutôt que l'inverse.

Indépendant des dossiers de lecture, le dossier "Préambules à l'écriture" est utilisé seulement à partir du moment où les étudiants ressentent le besoin d'écrire, et il ne s'adresse évidemment pas aux analphabètes fonctionnels qui ont déjà l'habitude des mouvements nécessaires à l'écriture.

Avant d'arriver à l'écriture même, les étudiants doivent acquérir au moyen d'exercices dans l'espace, puis sur papier, des habitudes qui sont inhérentes à l'écriture: tenir un stylo, le mouvement de gauche à droite, la notion d'espace (répartition de l'écriture sur une feuille, horizontalité), et enfin le respect de la hauteur relative des lettres et de l'écart entre les lettres en écriture liée.

Ces notions sont introduites graduellement, en même temps que nous travaillons les cinq mouvements nécessaires à l'écriture, tels que distingués par le Collectif d'alphabétisation[1] dont nous nous inspirons.

Nous travaillons également avec chaque mouvement les lettres qui leur correspondent, isolément et dans des mots connus.

---

1. Collectif d'alphabétisation, L'alphabétisation des travailleurs immigrés, Maspéro, Paris, 1975.

Ces notions acquises permettent la réalisation de nos premiers objectifs:

- maîtriser les tracés des lettres de l'alphabet en vue de l'écriture cursive;
- produire une signature;
- écrire ses noms, adresse et numéro de téléphone;
- et finalement remplir un formulaire simple.

Les exercices étant de caractère manuel, ils représentent un changement d'activités bienvenu par rapport au travail intellectuel exigé par la lecture et seront utilisés comme transition entre deux activités plus contraignantes.

Lecture synthétique: les "sons clés"[1]

Dès le Dossier 3, les étudiants avaient commencé à comprendre intuitivement l'organisation de la chaîne parlée en mots faits de syllabes et la correspondance existant entre les éléments sonores et leur représentation graphique.

Notre objectif va être ici plus précis: faire découvrir aux étudiants:

1° la correspondance existant entre phonèmes et graphèmes;
2° la structure interne de la syllabe et sa composition en sons (voyelles) et en bruits (consonnes).

Il nous a paru logique d'étudier d'abord les voyelles, sans lesquelles l'étude des consonnes est impossible, la prononciation d'une consonne ne pouvant se faire sans un appui vocalique.

---

1. Nous nous sommes largement inspirées pour ce dossier d'un ouvrage collectif publié par le SRI, Méthodologie des méthodes de lecture - Apprendre à apprendre à lire. Quelle méthode ? Rèze-les-Nantes, France, 3e éd.

Ces notions acquises permettent la réalisation de nos premiers objectifs:

- maîtriser les tracés des lettres de l'alphabet en vue de l'écriture cursive;
- produire une signature;
- écrire ses noms, adresse et numéro de téléphone;
- et finalement remplir un formulaire simple.

Les exercices étant de caractère manuel, ils représentent un changement d'activités bienvenu par rapport au travail intellectuel exigé par la lecture et seront utilisés comme transition entre deux activités plus contraignantes.

Lecture synthétique: les "sons clés"[1]

Dès le Dossier 3, les étudiants avaient commencé à comprendre intuitivement l'organisation de la chaîne parlée en mots faits de syllabes et la correspondance existant entre les éléments sonores et leur représentation graphique.

Notre objectif va être ici plus précis: faire découvrir aux étudiants:

1° la correspondance existant entre phonèmes et graphèmes;

2° la structure interne de la syllabe et sa composition en sons (voyelles) et en bruits (consonnes).

Il nous a paru logique d'étudier d'abord les voyelles, sans lesquelles l'étude des consonnes est impossible, la prononciation d'une consonne ne pouvant se faire sans un appui vocalique.

---

1. Nous nous sommes largement inspirées pour ce dossier d'un ouvrage collectif publié par le SRI, Méthodologie des méthodes de lecture - Apprendre à apprendre à lire. Quelle méthode ? Rèze-les-Nantes, France, 3e éd.

Pour faire acquérir tout de suite de bons réflexes face aux graphismes composés, et arriver à y reconnaître en priorité un seul son, nous avons opté de présenter d'abord les voyelles composées (nasalisées + oi, eu, au, etc) que nous appelons les "sons clés", selon l'appellation du Collectif du SRI.

En accordant la priorité aux voyelles composées ou "sons clés" sur les voyelles simples, on familiarise les étudiants avec une structure vocalique très répandue dans la langue française: en effet, la combinaison b - a - ba (une consonne - une voyelle) ne permet de lire que 15% environ des syllabes françaises. On évite d'autre part aux étudiants de buter sur les voyelles simples quand ils vont avoir à lire des voyelles composées (ils vont automatiquement reconnaître dans la graphie AN - [a] et non pas [an] OI - [wa] et non pas [oI]).

Par l'étude des sons clés, les étudiants découvrent que la correspondance entre sons et graphies en français n'est pas uniforme: les vingt-six lettres du français donnent trente-six sons, et plusieurs graphies correspondent à un seul et même son:

D'autre part, une graphie peut avoir plusieurs expressions phonétiques:

e [ə] [e] [ɛ]

Les dix sons clés sont étudiés isolément, puis identifiés dans les mots déjà travaillés globalement et dans d'autres mots que les étudiants puisent dans leur vocabulaire et où ils ont reconnu à l'oreille

les sons clés. Ils vont ainsi d'eux-mêmes se mettre à assimiler de plus en plus consciemment les environnements consonantiques des sons clés.

Si l'assimilation des consonnes ne pose en général pas de problème, c'est au niveau de leur liaison avec des sons que les difficultés surgissent. On va donc travailler systématiquement à la décomposition de mots monosyllabiques pour commencer, puis plurisyllabiques.

Des exercices structuraux de syllabes (par exemple: combinaison du son "OI" avec les consonnes ou groupes de consonnes connus: moi, toi, roi, loi, boi, croi, troi...), des exercices à trous, au moyen de jeux de lettres, du tableau magnétique, etc., serviront de renforcement à l'apprentissage.

A ce stade, l'étudiant sera en mesure de lire des syllabes et des mots d'une façon synthétique. Il est au seuil d'une lecture autonome et n'est plus limité à un apprentissage global. Il va se mettre à lire des mots qu'il n'a pas appris, pour peu qu'ils comportent les combinaisons de lettres qu'il a déjà rencontrées.

Consonnes: graphies complexes

L'étude des consonnes a déjà été amorcée en relation avec les sons clés; il reste maintenant à en faire une étude systématique.

De la même façon qu'on a étudié les voyelles dans leurs compositions complexes, on va étudier les consonnes à partir des difficultés graphiques ou phonétiques qu'elles présentent (ex.: c-a, c-e, ph, gn, etc.).

Tous les groupes consonantiques fixes sont recensés et étudiés dans leurs différents environnements possibles. Etant parvenus, après un stade de lecture globale, à décomposer le mot en syllabes, puis la syllabe en lettres (phase analytique), on va opérer maintenant le

mouvement inverse de reconstitution des lettres en syllabes, des syllabes en mots, et finalement de mots en phrases (phase synthétique).

A la fin de ce dossier, l'étudiant est théoriquement en possession de tous les outils nécessaires à la lecture. Il peut non seulement reconstituer des mots connus, mais construire de nouveaux mots. Il est à un stade de composition et de création. Cependant, nous l'avons déjà dit, le mécanisme de la lecture est une découverte personnelle et ne peut pas être déclenché seulement par l'acquisition de connaissances. Bien que cette découverte puisse être favorisée, elle ne peut être enseignée comme telle et "l'éclosion à la lecture" reste un moment mystérieux, attendu mais imprévisible, merveilleux pour celui qui le vit comme pour celui qui y assiste.

Documents authentiques

Les thèmes et les activités pédagogiques de ce dossier réunissent le matériel de base pour les différentes étapes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture telles que décrites dans les dossiers précédents.

Nous les avons établis selon les besoins généraux que nous connaissions d'expérience, et selon les besoins plus spécifiques de notre groupe expérimental.

Parmi les thèmes retenus, on peut citer:

- le calendrier (les jours de la semaine, les mois, les dates);
- fiches d'identité, sous diverses formes, compréhension des formulations les plus simples et les plus fréquentes (compréhension écrite), et les diverses formules de réponse (expression écrite);
- la banque - utilisation des formulaires de dépôt et de retrait, et de chèques;

- le bureau de poste - demande de changement d'adresse, toutes les formalités pour l'envoi de colis postaux, etc.;
- demande d'inscription à l'assurance-maladie, aux allocations familiales, et tout autre formulaire mentionné ou apporté par les étudiants;
- publicité -
  - étude de produits de consommation;
  - comparaison prix-poids;
  - abréviations courantes (g, kg, oz, lb, bte, etc.);
  - constitution d'un fichier à partir des emballages de produits alimentaires apportés ou choisis par les étudiants;
- factures de gaz, d'électricité, etc.;
- apprentissage de l'ordre alphabétique et épellation;
- utilisation du téléphone (lecture de l'annuaire).

A plusieurs occasions, en particulier au téléphone, il est nécessaire de pouvoir prendre un numéro ou une adresse par écrit, ou également de pouvoir transmettre soi-même ses coordonnées, en ayant recours à l'épellation. De même, pour trouver un nom dans l'annuaire téléphonique ou pour consulter un dictionnaire, il faut connaître l'ordre alphabétique. Cependant, dans tous les premiers dossiers de lecture, nous nous abstenons systématiquement de recourir à l'épellation, pour éviter le plus longtemps possible les interférences entre le nom des lettres et leur son, entre l'épellation et la lecture. Nous n'introduisons donc l'assimilation de l'alphabet et les activités d'épellation qu'après avoir achevé l'intégration des sons clés et des consonnes (Dossiers 5 et 6).

Il est évident que le matériel que nous avons choisi n'a pas comme seul objectif l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais vise plus globalement à permettre aux étudiants immigrants d'acquérir un comportement linguistique et social qui favorise leur adaptation au niveau de la communication.

Individualisation de l'apprentissage et activités de renforcement

Même si le groupe d'alphabétisation semble au départ assez homogène, il s'établit rapidement des écarts considérables entre les apprenants qui progressent chacun à leur rythme, ce qui est gênant dans le domaine de la lecture et de l'écriture plus que dans l'apprentissage oral.

Pour tenir compte des différents rythmes, nous avons élaboré des activités d'apprentissage et de renforcement qui permettaient l'individualisation. La moitié du temps imparti à l'alphabétisation pourrait d'après nous se passer en "atelier", où les étudiants travaillent individuellement, comblent leurs lacunes et approfondissent ce qui leur est nécessaire.

La salle de classe devient donc, durant les périodes d'atelier, le lieu de plusieurs activités simultanées, où le professeur fonctionne comme personne-ressource.

Dans le cadre des activités de renforcement, le "Language Master"[1]- magnétophone qui sert à l'enregistrement de messages simples et courts, sur des fiches cartonnées au lieu de la cassette ou du ruban habituels -s'avère un instrument plein de ressources. En plus du message enregistré, les fiches comportent un espace réservé à la représentation graphique et éventuellement à l'illustration du message. L'étudiant muni d'écouteurs utilise ces fiches pour vérifier sa lecture et contrôler sa prononciation.

Les activités de renforcement ne se restreignent pas au cadre artificiel de la salle de classe. Dès le premier stade de lecture globale, il est important d'organiser des sorties à intervalles réguliers avec les

---

1. Appareil produit aux Etats-Unis par Bell et Howell.

étudiants, afin de repérer le matériel étudié dans son contexte original et dans de nouveaux contextes. Ainsi les diapositives du premier dossier nous conduisent dans la rue, les fiches alimentaires au supermarché, le chèque bancaire à la banque, etc.

Ces sorties vont aussi éveiller la curiosité des étudiants et leur faire découvrir de nouveaux champs d'investigation et d'application de leurs connaissances.

L'EXPÉRIMENTATION

Comme nous l'avons laissé entendre précédemment, nous sommes convaincues qu'un contexte de cours ne peut pas être déterminé entièrement a priori, mais doit être finalisé en collaboration constante avec des étudiants. C'est pourquoi nous avons voulu développer, au cours d'une expérimentation dans le milieu COFI, le contenu général du cours et l'approche pédagogique que nous voulions privilégier.

En mars 1979, nous avons commencé notre expérimentation avec un groupe de huit étudiants sino-vietnamiens du COFI Alain-Grandbois, tous réfugiés du bateau Hai-Hong et arrivés au Québec depuis novembre/décembre 1978. Agés de vingt-deux à cinquante-six ans, ils avaient une scolarité variant entre zéro et six ans. Trois d'entre eux savaient lire et écrire en chinois.

L'expérimentation a duré environ quatre-vingt-dix heures, réparties sur quatre mois, à raison de deux heures trois fois par semaine, dans le cadre du cours régulier de français langue seconde au COFI (30 heures/semaine pendant trente semaines).

Nous jugions essentiel de pouvoir nous baser sur un prérequis en français oral pour commencer l'apprentissage de la langue écrite. Nous avions donc cherché un groupe qui avait déjà eu deux mois de cours de français oral. Cependant, l'évaluation de départ nous avait montré que nous

devrions nous passer dans une large mesure de ce prérequis, les étudiants n'ayant pas pu profiter pleinement de leurs deux premiers mois de cours. On peut trouver plusieurs explications à cela: d'une part, les méthodes structurales employées dans les COFI semblent peu accessibles aux analphabètes; d'autre part, l'écart existant entre nos deux cultures leur rendait peu perméables le contenu et l'approche pédagogique des méthodes d'ici; enfin, les étudiants en question étaient sous l'effet du traumatisme causé par les événements dont ils avaient été victimes.

Les principes et la réalité

Les dossiers que nous avions préparés et que nous avons décrits précédemment nous ont servi de cadre tout au long de l'expérimentation, cadre à l'intérieur duquel nous nous sommes concentrées sur les besoins et sur le développement de chaque étudiant, remaniant et révisant le matériel préparé, le complétant et l'orientant au fur et à mesure.

Cependant, il a été plus difficile que nous ne le pensions de nous laisser guider par des besoins que les étudiants n'exprimaient pas spontanément. Leur participation était active dans la mesure où nous la demandions, toujours avec un grand respect pour les indications et les consignes que nous pouvions donner. Il nous est très rarement arrivé de voir une suggestion ou une proposition refusées. Un choix proposé les rendait perplexes. C'était dans une certaine mesure une participation d'obéissance: le groupe ne semblait pas prêt à se prendre en main.

De même, la personne-ressource que voulait être le professeur s'est souvent trouvée en plein état de directivité, le groupe attendant poliment et patiemment qu'on lui indique quoi, quand et comment faire. Il n'était pas à même de pouvoir "passer au crible les idées du professeur" et n'a jamais contesté ouvertement les consignes et les suggestions.

Avons-nous été trop impatientes à déterminer ces premiers besoins avant que les étudiants aient eu le temps de les exprimer ? Ou

bien les étudiants avaient-ils été marqués par deux mois de soumission à une méthode structurale ? Ou encore l'image du professeur telle que transmise dans leur culture (le maître qui possède la sagesse et transmet le savoir) était-elle trop différente de celle que nous leur proposions ?

Toujours est-il que nous avons dû nous orienter d'après les manques que nous constations, par rapport à nos critères de fonctionnement nord-américain plutôt que d'après les demandes des étudiants.

A titre d'exemple, certains étudiants ignorant leur âge et leur date de naissance, l'étude du calendrier nous a amenées à travailler beaucoup plus en profondeur que prévu le concept de temporalité et la notion de division du temps dans notre société.

Des constatations de ce genre nous ont amenées à élargir considérablement le concept d'alphabétisation pris en sens strict: il ne s'agissait plus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture seulement, mais d'une prise de conscience de soi dans le temps et dans l'espace, d'un processus de connaissance qui permet de se situer, soi par rapport au monde.

Cependant, cette perception de soi dans le monde est conditionnée par notre culture d'origine et ne se reflète pas seulement dans le rapport à l'espace et au temps, mais également dans d'autres notions fondamentales: tandis que dans les sociétés occidentales par exemple, l'individu se perçoit au centre du monde, dans les cultures orientales, il se sent essentiellement comme élément d'une collectivité, et l'individu n'a d'importance que par rapport à la place qu'il occupe et au rôle qu'il joue dans cette collectivité.

Sachant les rapports existant entre langue et culture, on peut s'expliquer les difficultés que les étudiants du Sud-Est asiatique, analphabètes ou non, ont à apprendre l'utilisation du "je", du "moi", des relations de possession (adjectifs et pronoms) qui expriment en français des rapports qui n'existent pas tels quels dans leur culture.

Ces différences culturelles permettent peut-être aussi d'expliquer les difficultés qu'ont eues certains étudiants à suivre nos encouragements à poser des questions, à exprimer leur approbation ou leur désapprobation, et finalement à "prendre en charge leur apprentissage", qui sont autant d'actes individuels à poser.

Résultats en termes d'acquisitions et de comportements

A la fin de notre expérimentation, deux étudiants avaient fait ce qu'on appelle leur "éclosion de lecture", c'est-à-dire qu'ils s'étaient mis à lire des textes non présentés en classe, correspondant à leur niveau de connaissances orales.

Trois autres étudiants étaient près d'y arriver, ayant dépassé le stade d'apprentissage global; ils étaient capables de décoder ce qui avait été étudié une première fois en classe, et développaient de nouvelles stratégies d'apprentissage d'une manière autonome.

Les trois autres enfin continuaient à acquérir des mots globalement, mais sans dépasser cette reconnaissance globale, et sans avoir pu développer l'autonomie nécessaire pour aboutir à une réelle lecture.

Il est à remarquer que deux des trois étudiants qui n'ont pas dépassé le niveau de lecture globale se sont appuyés tout au long du cours sur leur conjoint qui était dans la même classe, comme s'il suffisait dans leur esprit qu'un membre de la famille sache lire. D'autre part, l'âge semble avoir été un facteur déterminant, ces trois étudiants ayant entre cinquante-deux et cinquante-six ans.

L'expérimentation s'est déroulée selon nos prévisions en ce qui concerne la progression d'apprentissage dans ses différentes étapes (du global au syllabique, et vers une lecture synthétique).

Cependant, nous avons dû nous rendre à l'évidence que quatre-vingt-dix heures de cours n'étaient pas suffisantes pour assurer un développement autonome à la démarche amorcée; en d'autres termes, à deux exceptions près, le délai trop court imposé par les circonstances (les stagiaires devant quitter le COFI début juillet) ne nous a pas permis d'outiller les étudiants de manière à ce qu'ils puissent tous continuer seuls l'apprentissage commencé.

Les professeurs de certains COFI qui ont pu prolonger l'expérience d'alphabétisation d'une dizaine de semaines ont obtenu de meilleurs résultats et ont pu amener la presque totalité de leurs étudiants au seuil d'une lecture autonome.

Par rapport à l'apprentissage oral, l'alphabétisation a certainement eu un impact favorable sur les étudiants.

Nous avons pu observer que:

- la graphie fournit un appui supplémentaire à la mémoire et aide à la rétention;
- la graphie sensibilise l'étudiant à ses problèmes phonétiques et lui permet d'améliorer sa prononciation. Ainsi un son inexistant dans une certaine langue (le son "r" en chinois par exemple) doit être découvert par l'apprenant dont l'oreille n'est pas formée à l'entendre; il doit donc prendre conscience de l'existence du son avant de chercher à le prononcer. L'écriture aide à cette prise de conscience et concrétise le son;
- l'étude de la graphie favorise la compréhension de la structure syllabique des mots et de la structure syntaxique des phrases, en permettant à l'étudiant de les visualiser.

On peut conclure à partir des observations qu'il y a interaction entre les différents apprentissages, et finalement concrétisation de la parole dans et par l'écriture.

Enfin, en ce qui concerne le comportement général des étudiants de notre groupe, des échanges avec les professeurs des cours réguliers nous ont confirmé qu'un changement certain s'était produit au cours de l'expérience d'alphabétisation: les étudiants étaient plus motivés et entreprenants par rapport à l'apprentissage du français en général, et ils ont graduellement manifesté beaucoup plus de confiance en eux-mêmes et dans leurs relations avec l'extérieur.

Presque tous les professeurs qui par la suite ont alphabétisé dans les COFI font les mêmes observations en ce qui concerne l'impact de l'alphabétisation sur le comportement des étudiants analphabètes: la motivation en classe est accrue, les étudiants "qui ne participaient pas du tout à l'oral se sont mis à participer activement à la vie de la classe"; tous semblent "sécurisés","plus sûrs d'eux", et s'intègrent mieux à la classe régulière. On assiste au développement de leur intérêt, à l'éveil de leur curiosité: ils se mettent à poser des questions, à "anticiper" les problèmes, à "déduire plus facilement et plus rapidement". Or, ces manifestations nous semblent toutes aller dans le même sens, et indiquer une démarche vers l'autonomie.

L'ALPHABETISATION DANS LES COFI

Dans les dix centres d'orientation et de formation existant actuellement à Montréal et dans les régions, un rapide sondage auprès des professeurs nous a permis d'établir que vingt-trois groupes d'alphabétisation ont été formés entre juin 1979 et juillet 1980.

La durée de ces classes a varié entre dix et vingt semaines, à raison de six à dix heures/semaine. L'alphabétisation a été introduite dans la moitié des classes entre la première et la cinquième semaine, les autres ayant commencé à quelques exceptions près entre la cinquième et la dixième semaine. Cependant, notre sondage révèle que la presque totalité des professeurs qui avaient commencé à la première semaine préconisent

un début d'alphabétisation après un enseignement oral de cinq à dix semaines: ils concluent donc qu'une base orale minimale est profitable, sinon nécessaire.

Par ailleurs, de l'avis unanime des professeurs, le temps alloué à l'alphabétisation a été trop court pour permettre à tous les étudiants d'arriver au seuil d'une lecture autonome.

Ceci nous amène à la conclusion que dans la structure actuelle des COFI, il est indispensable d'arriver à prolonger le cours de français pour les analphabètes de manière à pouvoir atteindre un niveau d'alphabétisation fonctionnel sans avoir à diminuer pour autant le temps reconnu pour l'apprentissage oral.

Le dépistage des analphabètes n'est pas un problème dans les COFI; la clientèle cible se trouvant dans les classes régulières à temps plein, les professeurs peuvent facilement identifier les analphabètes, d'autant plus que les immigrants n'éprouvent généralement pas la même gêne que les autochtones à admettre leur ignorance de la langue écrite.

Les difficultés sont plutôt d'ordre administratif et organisationnel. Les structures actuelles des COFI ne permettent pas de regrouper facilement les analphabètes qui ne sont identifiés comme tels que lorsqu'ils font déjà partie d'une classe régulière, et même s'il était alors possible de les regrouper, le ratio admis par les cours FPA est de 1/15, tandis qu'en alphabétisation, le ratio maximal tolérable est de 1/10, ou même de 1/5 d'après les professeurs de COFI; ces normes correspondent par ailleurs aux recommandations faites par les participants au Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, organisé par la Direction générale de l'éducation des adultes en octobre 1978, qui préconisait un ratio de 1/8 [1]. Il est donc reconnu que les analphabètes exigent un traitement spécial.

---

1. Cf. ALPHA 78, Compte rendu du Séminaire, préparé par Jean-Paul Hautecoeur, DGEA-SEP, 1979, p. 153.

D'autre part, l'apprentissage de l'écriture est une démarche individuelle que chacun doit pouvoir faire à son rythme, et même si un groupe d'alphabétisation présente au départ une certaine homogénéité, très vite des écarts s'établissent exigeant un enseignement en sous-groupes ou même en partie individuel, ce qui implique également un ratio professeur/élèves diminué.

Un dernier point mis en évidence dans notre sondage touche aussi bien à une réorganisation des cours aux analphabètes qu'un renouvellement de la pédagogie qui leur est appliquée. Il nous semble important de relever que plusieurs professeurs mentionnent, sans que la question leur ait été posée, qu'il serait utile, économique, fonctionnel de lier l'apprentissage oral et l'apprentissage écrit selon une pédagogie qui répondrait aux mêmes exigences de fonctionnalité que l'alphabétisation, qui tiendrait compte des problèmes spécifiques des analphabètes (problèmes qui ne se manifestent pas seulement en lecture et en écriture) et qui assurerait une harmonisation et une synchronisation des différents apprentissages.

Tout concourt donc à nous amener à la conclusion qu'en ce qui concerne les analphabètes, des groupes spéciaux devraient être constitués avant le début des cours oraux, avec un ratio diminué, et pour une durée de plus de trente semaines.

EN GUISE DE CONCLUSION: quelques réflexions et points d'interrogation.

Sans pouvoir établir d'une manière précise un lien causal entre les difficultés que rencontrent les analphabètes dans l'apprentissage oral et leur analphabétisme, on a constaté qu'à partir d'un certain stade d'apprentissage, les analphabètes manquent d'aisance dans l'expression orale, et nous sommes portées à croire qu'à travers l'apprentissage de l'écriture, en quelque langue que ce soit, la pensée se structure, l'esprit d'analyse et de synthèse s'aiguise, et que l'alphabétisation doit être considérée comme beaucoup plus qu'une acquisition de techniques (lecture, écriture).

Une alphabétisation quelle qu'elle soit permet à l'individu de comprendre sa langue maternelle, et ensuite toute autre langue, en tant que système[1]. L'incapacité de systématiser au contraire risque de faire de chaque parole apprise en langue seconde un énoncé global à apprendre par coeur, à utiliser en telle circonstance, sans possibilité de nuancer, d'adapter et de transposer ces stéréotypes à d'autres situations.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'alphabétisation des immigrants, on doit tenir compte, d'une part des particularités des cultures et des langues d'origine, et d'autre part de la nature des différents "analphabétismes".

L'alphabétisation perçue dans un sens élargi, comme prise de conscience de soi en interaction dans un monde socioculturellement défini, ne peut concerner que les immigrants que nous avons désignés comme "vrais analphabètes", ceux qu'aucune scolarisation n'a touchés et qui n'ont donc pas de système de référence initial.

Pour tous ceux qui ont découvert une fois, en quelque langue que ce soit, les rapports de la langue écrite avec la langue orale, et qui ont compris l'abstraction que représente l'écriture en tant que transcription du réel, l'apprentissage du français écrit ne va être qu'un problème de transfert plus ou moins facile. On ne devrait pas dans leur cas parler d'analphabétisme ni d'alphabétisation.

Cependant, ce transfert possible d'un apprentissage à l'autre, d'une écriture à une autre ne s'applique pas aux langues idéographiques.

---

1. Nous ne réduisons évidemment pas la langue à un système, nous la voyons d'abord en tant qu'expression d'une culture, et dans tout ce qu'elle a de non réductible à un système, mais une certaine systématisation facilite et accélère l'apprentissage écrit aussi bien qu'oral.

   Cela ne veut pas dire non plus que nous favorisons une approche structurale, mais nous pensons que la capacité d'abstraction et de conceptualisation contribue d'une manière essentielle à la maîtrise d'une langue.

Contrairement à notre écriture syllabique, les idéogrammes sont des symboles de la réalité. Ils collent au concret, ils ont un rapport direct avec les choses, tandis qu'ils n'ont pas de lien direct avec la langue orale. Il en résulte des problèmes d'apprentissage particuliers pour une grande partie de notre clientèle actuelle, Vietnamiens d'origine chinoise, même dans le cas où ils ont été scolarisés.

Si l'on s'en tient à une définition qui fait de l'alphabétisation l'appropriation d'une culture permettant à l'individu de prendre conscience de soi, de se situer dans le monde pour percevoir ensuite les liens socioculturels qui le relient à la communauté, la question se pose de savoir si on peut vouloir alphabétiser dans une langue autre que la langue maternelle et si on ne devrait pas, face à la complexité du problème, s'abstenir d'"alphabétiser" dans les COFI, et remettre aux groupes ethniques la charge d'alphabétiser les membres de leur communauté dans leur langue d'origine. Pour notre part, nous ne le croyons pas.

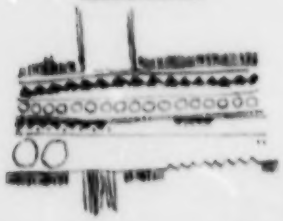
Effectivement, une prise en charge de l'alphabétisation par les groupes ethniques en langue d'origine pourrait dans certains cas doubler notre action: visant à une alphabétisation-conscientisation, ils faciliteraient en effet du même coup l'adaptation de leurs membres à la société d'accueil. Cependant, il est évident que beaucoup de langues écrites qui utilisent une graphie différente du français ne permettent pas un transfert facile (arabe, cambodgien, laotien, etc.) ou ne le permettent pas (langues idéographiques).

Une alphabétisation dans les COFI se justifie donc dans la mesure où nous entreprenons une action que nous savons limitée: nous enseignons une lecture et une écriture de survie, c'est-à-dire avant tout des techniques qui permettront un comportement fonctionnel aux immigrants, et ceci correspond au rôle que se sont donné les COFI, qui est de faciliter l'adaptation des immigrants à la société québécoise en leur fournissant pour cela un outil principal, qui est la langue orale et écrite.

L'alphabétisation en profondeur, telle que définie plus haut, est certes ce à quoi tend toute action d'alphabétisation, et ce à quoi elle touche de toute manière. Mais le sachant, nous savons aussi qu'en ce qui concerne les vrais analphabètes et ceux dont la langue de référence est idéographique, nous devrons nous contenter, dans le temps qui nous est imparti au COFI, de mettre à leur disposition quelques clés de fonctionnement, tout en espérant avoir amorcé un début d'alphabétisation réelle et d'ouverture vers l'autonomie.

REN
SIM

DOSSIER IV



SUR L'USAGE DE LA TÉLÉVISION EN ALPHABÉTISATION

TÉLÉVISION ET ALPHABÉTISATION DANS UNE PERSPECTIVE QUÉBÉCOISE

Robert Saucier,
Ministère de l'Education
Service de recherche et développement, DGEA.

Introduction

Il est de bon ton, depuis une vingtaine d'années, d'affirmer que les mass media, la télévision en particulier, jouent un rôle de plus en plus important dans les sociétés modernes, qu'il s'agit là de moyens d'information extrêmement puissants, et qu'on serait bien avisé d'utiliser ces nouveaux moyens pour régler les multiples problèmes éducatifs auxquels doivent faire face les sociétés contemporaines, entre autres les problèmes complexes de l'éducation des adultes.

C'est dans ce contexte qu'il a souvent été question depuis quelques années à la D.G.E.A. d'utiliser la télévision en alphabétisation. Comme j'étais susceptible de participer à l'évaluation d'un tel projet, je me suis intéressé à la littérature sur les expériences déjà réalisées un peu partout dans le monde. Il me semblait que la recherche pourrait ainsi jouer un rôle déterminant dès les premières étapes du projet.

Il m'est cependant apparu au fil de mes lectures que la réalité de la fusion fructueuse des média avec une entreprise d'alphabétisation est une réalité fuyante qui ne se laisse pas facilement cerner. Il existe bien un certain nombre de textes sur le sujet, mais la majorité d'entre eux nous apportent peu de précisions sur l'efficacité réelle de la fusion média/alphabétisation. En réalité, on constate souvent que ces textes sont écrits par des développeurs à tous crins qui entretiennent l'illusion, consciente ou pas, d'une grande efficacité éducative des média dans tous les contextes.

Les responsables des mass media ne s'élèvent évidemment pas contre ce discours, flattés qu'on prête un potentiel aussi généreusement vertueux à leur outil électronique. Les théoriciens de la communication cautionnent intellectuellement ce discours qui les tient à l'écart de la programmation malpropre (selon leurs propres références culturelles propres) qui défile

chaque soir sur le petit écran. Même les chercheurs en communication entretiennent un verbiage évaluatif sur les promesses de la télévision plutôt que de commenter la réalité trop bassement évidente des cotes d'écoute.

Quoi qu'il en soit, en questionnant la littérature à la fois sur ce qu'elle dit et sur ce qu'elle ne dit pas, nous devrions pouvoir établir un ensemble de nuances sur les usages possibles de la télévision québécoise en alphabétisation.

L'expérience des pays en voie de développement

Je commenterai d'abord brièvement l'expérience des pays en voie de développement, car c'est l'expérience qui est la moins directement transposable au Québec: la situation y est très différente, aussi bien au niveau des média qu'au niveau de l'éducation.

D'une part, beaucoup de ces pays n'en sont qu'à se donner un minimum d'infrastructure radio-télévision, et même une fois cette première étape franchie, les appareils récepteurs demeurent une denrée très rare; au contraire, le Québec possède une infrastructure diffuseuse d'émissions radiophoniques et télévisuelles depuis nombre d'années et les appareils récepteurs sont un des biens les plus universellement répandus. Le phénomène contraire se présente au niveau de l'éducation: alors que l'analphabétisme est pratiquement universel dans les pays en voie de développement, au Québec, même en élargissant vers l'analphabétisme fonctionnel, la clientèle, quoiqu'impressionnante par son ampleur, demeure une clientèle particulière.

Il y a donc dans les pays en voie de développement une correspondance théorique entre l'étendue du problème éducatif à résoudre (l'analphabétisme massif) et les moyens proposés (les mass media) pour résoudre ce problème. Dans les pays industrialisés, il y a au contraire une contradiction dès le départ puisque les analphabètes sont une minorité dans la population alors que les media cherchent habituellement à rejoindre la masse.

La concordance entre le problème et la solution est encore renforcée dans les pays en voie de développement par le fait que la radio et la télévision y demeurent des innovations assez spectaculaires pour créer l'événement nécessaire à la motivation de toute une communauté autour d'un projet éducatif. C'est tout le contraire qui se présente chez nous, la radio et la télévision ayant depuis longtemps perdu leur aspect spontanément spectaculaire, d'énormes investissements sont désormais nécessaires pour créer sur les ondes un événement qui attire le public, surtout s'il s'agit d'émissions éducatives, car notre tradition à cet égard en est foncièrement une de divertissement.

Ces réflexions, pourtant fort simples au demeurant, sont la plupart du temps escamotées. Faute d'établir les nuances qui s'imposent, les auteurs tirent des conclusions à portée mondiale à partir uniquement de l'expérience des pays en voie de développement et entretiennent du coup le mythe de la magie pédagogique universelle des mass media.

Retenons tout de même quelques documents qui fournissent des informations sur la situation dans les pays en voie de développement. Le premier ouvrage d'importance que l'on possède sur la question a été publié par l'Unesco en 1967[1]; il est l'aboutissement d'enquêtes menées à la fin de 1965 et en 1966 dans dix-huit pays, presque tous en voie de développement.

Les expériences décrites dans l'ouvrage sont regroupées selon les grands problèmes éducatifs dont elles traitent, l'un de ceux-ci étant l'alphabétisation et l'éducation de base. C'est malheureusement le secteur où les évaluations sont le moins poussées et les auteurs doivent conclure: "Les enquêtes que nous avons effectuées ne permettent guère d'établir le degré d'efficacité des programmes", mais ils ajoutent cependant:"Quoi qu'il en soit, même en l'absence de telles études (sérieuses), nous pouvons raisonnablement estimer qu'un travail positif s'accomplit"[2]. On ne peut qu'être d'accord avec cette conclusion bienveillante.

---

1. Wilbur Schramm, P.H. Coombs, F. Kahnert et J. Lyle, The New Media: Memo to Educational Planners, Unesco, Paris, 1967.
2. Idem, traduction française, Techniques modernes au service d'une éducation planifiée, Unesco, Paris, 1970, p. 86-87.

Les auteurs font ensuite deux observations que nous retiendrons. Premièrement:

> "Il semble que la tendance actuelle consiste à faire une plus large place à l'enseignement direct dispensé par le moniteur et à compter dans une moindre mesure sur la télévision ou la radio, réduites ainsi au rôle d'auxiliaires du maître local"[1].

Deuxièmement, il est nécessaire de fournir des livres de lecture (des textes simples traitant de sujets qui intéressent les adultes) aux élèves qui terminent le cours d'alphabétisation.

Un deuxième ouvrage a été publié par l'Unesco en 1971[2]. John Maddison y décrit succinctement l'emploi de la radio et de la télévision dans quarante pays, presque tous en voie de développement, à partir d'enquêtes effectuées par l'Unesco en 1969 et de divers autres documents.

Cette enquête a révélé un accroissement considérable de l'utilisation de la radio et de la télévision en alphabétisation pendant la deuxième partie des années soixante. Le nombre de pays qui font usage de ces techniques (il s'agit le plus souvent de la radio) s'est en effet multiplié par quatre, passant à quarante de dix qu'il était en 1964 alors que l'Unesco avait recueilli des données à cet égard[3].

Maddison déplore la minceur de sa documentation et l'absence de véritables recherches. Il fait tout de même quelques observations qui me semblent tout aussi pertinentes dans notre contexte de pays industrialisé. La première concerne l'utilisation des média à des fins de promotion, un rôle que Schramm avait déjà souligné[4]. Voici comment un des pays décrit la contribution de la télévision dans ces circonstances:

---

1. Wilbur Schramm, P.H.Coombs, F.Kahnert et J. Lyle, ouvrage cité, p. 87-88.
2. John Maddison, "Le rôle de la radio et de la télévision dans l'alphabétisation". cahier # 62 de la série Etudes et documents d'information, Unesco, Paris, 1971.
3. Anne Hamori, Robert Dottrens, Alphabétisation et enseignement des adultes: Recherche d'éducation comparée, Bur. international d'éducation et Unesco, Genève, Paris, 1964, p. XXXIV - XXXVIII.
4. Wilbur Schramm, Mass Media and National Development, Stanford University Press, Stanford, California, 1964, p. 163.

"La télévision a imprimé un nouvel élan à l'action d'alphabétisation déjà en cours. La diffusion sur le petit écran de ce genre de programme a révélé au public le problème de l'alphabétisation dans toute son acuité. L'existence d'analphabètes et les difficultés inhérentes à ce fait, sont devenues un sujet de conversation ainsi qu'un thème de discussion à la radio, dans la presse et aux sessions de l'Assemblée républicaine"[1].

Maddison relève ensuite quelques aspects importants à propos de la méthode en "alphatélévision":

- l'importance que revêt la personnalité du professeur chargé de l'émission.
- l'importance d'utiliser toutes les ressources techniques qui permettent de mettre sous une forme télévisuelle le contenu de la leçon.

Et c'est tout,ou presque.Bien que les moyens semblaient appropriés à la tâche dans le Tiers monde, la littérature devient pratiquement inexistante après 1971. A peine quelques lignes dans une autre publication de l'Unesco en 1976[2], mais pas vraiment de données nouvelles; par ailleurs, on ne sait trop ce qu'il est advenu des programmes mis sur pied pendant les années soixante.

Je ne commenterai pas davantage l'expérience des pays en voie de développement, étant donné que leur contexte fondamentalement différent du nôtre limite beaucoup la possibilité de s'approprier leurs résultats en vue d'un éventuel programme québécois, sans compter que nous possédons très peu de données factuelles sur ces expériences, un fait que les auteurs des rares ouvrages d'une certaine consistance sont unanimes à déplorer.

---

1. John Maddison, op. cit. p. 19.
2. L. Bataille éd., A Turning Point for Literacy, Pergamon Press, Oxford, 1976, p. 22-23.

L'expérience américaine

Nous examinerons maintenant l'expérience américaine, laquelle devrait nous être beaucoup plus précieuse puisque le contexte y est sensiblement le même qu'ici, autant au niveau des média qu'au niveau du problème éducatif à résoudre.Cet examen se fera par le biais des deux programmes les plus connus, soit STREAMLINED ENGLISH et OPERATION ALPHABET, les seuls sur lesquels il existe un minimum de données.

La plus ancienne de ces séries, STREAMLINED ENGLISH, fut d'abord diffusée par une station commerciale de Memphis, en 1957. Il s'agissait de 42 émissions d'une demi-heure programmées à 20 heures le lundi, le mercredi et le vendredi; la publicité était faite par la station elle-même et par divers groupements communautaires. La série fut préparée par le personnel de la station et utilisait la méthode et les services consultatifs de Frank Laubach. On peut résumer cette méthode de la façon suivante: la personne apprend d'abord les lettres de l'alphabet par une certaine association visuelle; une fois les lettres apprises, on passe à des mots entiers; 1 100 mots élémentaires et fonctionnels sont ainsi enseignés et utilisés dans de courts textes.

Cette série était essentiellement pensée en vue d'un visionnement de groupe supervisé par un assistant qui peut travailler avec la classe avant et après la leçon. Lors de la première diffusion, il y eut 750 inscriptions dans 34 centres de visionnement[1]. Après deux ans, le programme estimait qu'environ 2 000 adultes avaient atteint le niveau d'alphabétisation fonctionnelle, soit seulement 3,5% des 57 000 analphabètes de la région de Memphis. La série avait par ailleurs de la difficulté à s'ajuster au rythme d'apprentissage des étudiants: certains abandonnaient en cours de route parce que c'était trop lent, d'autres manquaient de renforcement lorsque le rythme s'accélérait et se décourageaient[2].

---

1. Don R.Browne, "Reading,Writing and TV",In Television Quarterly, vol.4, # 2 Spring 1965, p. 59.
2. Wanda D. Cook, Adult Literacy Education in the United States, International Reading Association, Newark, Delaware, 1977.

Les rares données existantes, bien qu'élémentaires, permettent de constater que si la série était pensée en vue d'une diffusion unique, on ne peut certainement pas parler d'un succès éclatant. Même si on ne possède pas de chiffres sur les coûts de production, de promotion et de diffusion de ces 42 demi-heures d'émission à une heure de forte écoute, on peut croire qu'ils sont suffisamment élevés pour qu'on ne puisse se satisfaire de 750 inscriptions.

Malgré l'insuccès relatif de l'opération, il y eut plusieurs requêtes pour obtenir des copies de la série. La station de Memphis produisit une nouvelle série de 98 demi-heures qu'elle vendit à plus d'une douzaine d'autres stations qui la diffusèrent par la suite. Nous possédons quelques données sur l'impact d'une de ces reprises de STREAMLINED ENGLISH, par la station éducative de l'Etat d'Alabama en 1960[1]: 254 personnes terminèrent le cours sur les 608 qui s'y étaient inscrites, soit un taux d'abandon de 58%; comme la région de diffusion comptait 105 000 analphabètes fonctionnels, la clientèle rejointe, y compris les abandons, ne représentait donc que 0,5% de la clientèle cible. En réalité, le cours n'a même retenu que 209 personnes à sa façon propre puisque le total de "diplômés" inclut 45 étudiants qui suivirent des cours avec un enseignement traditionnel, sans l'aide de la télévision, parce qu'ils habitaient une région isolée qui ne pouvait pas bien capter les émissions. Enfin, un fait encore plus étonnant: il y eut plus de professeurs bénévoles impliqués dans le cours, soit 364, que d'étudiants qui terminèrent le cours.

---

1. Nell Peerson, An experiment, With Evaluation, in the Eradication of Adult Illiteracy by Use of Television Instruction Over a State Educational Television Network Supplemented by Supervised Group Viewing and by Related Use of Project-Supplied Materials of Instruction, Florence, Alabama, Florence State College, 1961.
Il y a un résumé en français de cette recherche dans: Discussion sur l'alphabétisation, vol. 1, # 3, été 1970, p. 138 à 146.

Somme toute, l'utilisation de la télévision dans STREAMLINED ENGLISH a eu un impact bien mince. A moins qu'on cherche désespérément à remplir des heures d'antenne, il est difficile de justifier l'emploi de la télévision en circuit ouvert lorsque l'ensemble des étudiants alphabétisés lors d'une diffusion dans une région densément peuplée trouverait place dans ... un amphithéâtre de dimension moyenne.

La deuxième et la plus connue des expériences américaines d'alphabétisation par la télévision s'intitule OPERATION ALPHABET. Contrairement à STREAMLINED ENGLISH où l'utilisation de la télévision était complétée par l'apprentissage en groupe avec l'aide d'un assistant, l'OPERATION ALPHABET se voulait un ensemble pédagogique complet (télévision/manuel) qui permet à l'analphabète de s'instruire dans l'isolement de son foyer[1]. Une série de cent émissions de télévision d'une demi-heure chacune fut préparée par le réseau des écoles publiques de Philadelphie en collaboration avec une station de télévision commerciale qui en assura la diffusion pendant vingt semaines en 1961, du lundi au vendredi à 6 h 30 min. Un manuel d'une centaine de leçons correspondant chacune à une émission renforce et complète ce que l'élève voit pendant l'émission. Pendant quatre jours, chaque semaine, on montre un certain nombre de mots nouveaux, pour que l'oeil s'y habitue, et l'on enseigne une lettre en écriture cursive, pendant la partie de la leçon consacrée à l'écriture. Le cinquième jour, habituellement le vendredi, est consacré à un travail de révision.

On prêta une attention spéciale aux problèmes inhérents à une publicité destinée à des analphabètes: d'une part, la publicité écrite ne peut évidemment les rejoindre que par l'intermédiaire d'un lecteur; or d'autre part, les intéressés ont tendance à cacher ces lacunes de leur éducation à leur entourage. Ces difficultés furent certainement contournées en partie par la publicité verbale à la radio et à la télévision, mais on essaya en plus de transformer cette OPERATION ALPHABET en un événement dans la communauté grâce à la collaboration de multiples associations locales qui servirent en quelque sorte d'agents d'information.

---

1. Robert A. Luke, "L'Opération Alphabet: l'alphabétisation par la télévision", in Revue internationale de l'éducation des adultes et de la jeunesse, Paris, Unesco, vol. XVI, #1, 1964.

Comme le programme a manqué des moyens financiers pour déterminer le nombre de téléspectateurs qui avaient suivi les émissions et mesurer les progrès qu'ils avaient faits, il est difficile d'apprécier les résultats de l'opération. On sait cependant qu'il y a eu distribution de 4 000 exemplaires du manuel et lorsque le maître sur l'écran a demandé aux téléspectateurs d'écrire des lettres sur une page blanche du manuel, il y a eu 2 500 réponses. Comme ce matériel complémentaire comportait les mêmes récits que la série télévisée et qu'il avait été prévu pour permettre aux téléspectateurs de suivre sur leur livre à mesure que les émissions se déroulaient[1], on peut raisonnablement estimer que les véritables étudiants téléspectateurs se sont procuré le manuel et qu'il y a donc eu environ 4 000 étudiants. Ce n'est en réalité que 2% des quelque 200 000 analphabètes que comptait alors Philadelphie. Par ailleurs, tous les textes sur l'OPERATION ALPHABET rapportent qu'elle a été suivie d'une augmentation de 25% des inscriptions d'adultes en éducation de base, mais aucun de ces textes ne nous dit combien de personnes cela représente, il nous est donc impossible de savoir si c'est une augmentation significative.

Les émissions furent enregistrées sur magnétoscope, offertes gratuitement à d'autres stations et effectivement diffusées dans plus de cent villes américaines. A Cincinnati, les inscriptions en éducation de base augmentèrent de 21% à la suite de la diffusion; encore une fois, il est impossible d'interpréter ce résultat car personne ne dit combien d'étudiants cela représente. A Kansas City, des enquêtes effectuées auprès des téléspectateurs ont montré que l'opération avait atteint 32% des analphabètes, mais on ne nous dit pas en quoi consiste le fait d'être "atteint". A d'autres endroits, on rapporte que le programme n'a rejoint pratiquement aucun analphabète et on blâme l'insuffisance de la campagne publicitaire pour cet échec[2].

Une des reprises de l'OPERATION ALPHABET en 1963 dans l'Etat de Floride cette fois, est particulièrement intéressante et ce pour deux raisons: d'une part, on y offrait la possibilité de participer à des classes

---

1. Angelica W. Cass, "Matériel et méthodes pour programmes d'alphabétisation destinés aux adultes", in Discussion sur l'alphabétisation, vol. II, #3, été 1971, p. 14-15.

2. Robert A. Luke, "Literacy Through Television", in Audiovisual Instruction, April 1966, p. 261-262.

d'adultes, en plus d'utiliser les émissions et le manuel d'accompagnement: d'autre part, cette reprise a fait l'objet d'une recherche systématique[1], ce qui est exceptionnel.

Bien que la série ait été diffusée à travers l'Etat par neuf stations de télévision (cinq éducatives, quatre commerciales), on estime que seulement 5 000 des 500 000 analphabètes de la Floride (donc 1% de la clientèle cible) participaient activement au programme. La recherche de Bunger révéla par ailleurs que ceux qui étudiaient en groupe faisaient plus de progrès en lecture que ceux qui étudiaient individuellement, que l'emploi de T V HOME STUDY GUIDE BOOK (le manuel d'accompagnement) ne semblait pas faire de différence dans les progrès de lecture des étudiants, que la régularité à regarder les émissions ne semblait pas assurer des progrès certains de lecture et que l'OPERATION ALPHABET ne semblait pas affecter les inscriptions dans les cours d'alphabétisation et d'éducation primaire pour les adultes. Bunger conclut:

> "Bien que beaucoup de temps, d'efforts et d'argent aient été dépensés dans le lancement de la campagne OPERATION ALPHABET, le programme dans son ensemble, ne fut pas satisfaisant dans aucun des domaines évalués"[2].

Ces deux programmes utilisaient la télévision de façon différente. L'un voulait respecter l'intimité de l'analphabète et lui permettre d'étudier discrètement dans l'isolement de son foyer et à une heure telle (6 h 30 min) qu'on pourrait parler d'études en cachette. L'autre, au contraire, était essentiellement pensé en vue d'un visionnement de groupe supervisé par un assistant qui peut travailler avec la classe avant et après les leçons.

---

1. Marianna Bunger, A Descriptive Study of Operation Alphabet in Florida and an Evaluation of Certain Procedures Employed, Ph. D. Dissertation, Florida State University, 1964.
   Il y a un résumé de cette recherche dans Discussion sur l'alphabétisation, vol.1, été 1970, p. 146-160.
2. Marianna Bunger, "Opération Alphabet en Floride", in Discussion sur l'alphabétisation, vol. 1, #3, été 1970, p. 159.

A partir des études de Bunger et de Peerson déjà mentionnées et d'un rapport que je n'ai pu consulter [1], Niemi et Anderson concluent: "Ce qui se dégage très clairement, c'est que pour être efficace en tant que moyen éducatif, la télévision doit être combinée avec des groupes de visionnement et des enseignants bénévoles"[2]. Pour ma part, je nuancerais cette conclusion de la façon suivante. D'abord, la diffusion de cours à la télévision est loin d'être une solution miracle pour rejoindre les analphabètes: les deux programmes ont obtenu des résultats décevants à cet égard. En fait, les résultats obtenus sont tellement minces qu'on peut se demander si on ne serait pas arrivé à un résultat égal ou supérieur avec le même niveau d'investissement dans une campagne d'alphabétisation sans la télévision. Ceci étant dit, le nombre restreint de personnes intéressées par ces cours télévisés, l'élite des analphabètes, pourrait-on dire, semble en effet apprendre mieux en groupe, avec un moniteur bénévole, qu'individuellement. Cela rejoint la tendance observée (Schramm et al., Op. cit., 1967) dans les pays en voie de développement, tendance qui consiste à faire une plus large place à l'enseignement direct, la télévision devenant un simple auxiliaire.

Quelques autres programmes d'alphabétisation utilisant la télévision (Learning to Read. P S #4, Learn for Living) mis sur pied aux environs de 1960 sont parfois mentionnés[3], mais on ne possède aucune information sur leur impact. Passé la première moitié des années soixante, les Etats-Unis semblent avoir plus ou moins délaissé cette forme d'intervention. Cook fait un panorama de l'alphabétisation aux U.S.A. de 1900 jusqu'à 1977 et déclare à propos des dernières années: "Bien que l'approche par la télévision se soit fondamentalement révélée un échec dans les années soixante, il semble que l'intérêt pour l'alphabétisation par ce médium va continuer pendant les années soixante-dix"[4]. Mais comme elle ne mentionne qu'un programme qui n'était

---

1. H.Holst, Summary of the Literacy Project: WKNO-T.V., Memphis, Memphis State University, 1959.
2. John Niemi, Darrell Anderson, Television:A Viable Channel for Educating Adults in Culturally Different Poverty Groups? - A Literature Review, Syracuse, New-York Syracuse University, 1971, p. 1.

N.B.:J'ai traduit toutes les citations qui étaient en anglais.

3. Angelica W.Cass, "L'utilisation de la télévision dans les programmes d'alphabétisation aux Etats-Unis", in Discussion sur l'alphabétisation, vol.1, #2, printemps 1970, p. 23.
4. Wanda D. Cook, op. cit. p. 113-114.

apparemment qu'à l'état de projet au moment de publier (1977) et que la littérature est muette par ailleurs, on peut vraiment croire que l'utilisation par les Américains de cette forme d'intervention a connu son apogée aux environs de 1960 et qu'elle est maintenant plus ou moins abandonnée.

Soulignons finalement que tous les programmes que nous avons mentionnés étaient limités à des villes ou au maximum à des Etats. Une conséquence de la réalité objective de la télévision américaine: en effet, selon St-John Hunter et Harman, "La programmation régionale représente une proportion tellement importante de la programmation télévisée aux Etats-Unis que les coûts impliqués et le nombre relativement petit de téléspectateurs potentiels ont empêché la mise en oeuvre de grands programmes nationaux"[1].

L'expérience britannique

L'expérience récente de l'utilisation de la télévision dans la lutte contre l'analphabétisme au Royaume-Uni est intéressante à plus d'un égard. D'abord le fait qu'il s'agisse d'un pays industrialisé rend dans une certaine mesure les résultats de cette expérience transposables au Québec. Par ailleurs, contrairement à ce qu'on a vu aux Etats-Unis, il s'agit ici d'une véritable campagne nationale d'alphabétisation. Finalement, le type même d'utilisation de la télévision qui a été faite au Royaume-Uni diffère fondamentalement de celui qu'on en avait fait aux Etats-Unis quinze ans auparavant.

L'Angleterre avait une certaine tradition de bénévolat en alphabétisation et de 10 groupes d'alphabétisation en 1950, on était passé à 240 en 1973. La British Association of Settlements (un groupement d'organisations bénévoles) lança cependant un cri d'alarme en novembre 1973: deux millions d'adultes étaient gravement handicapés par une faible connaissance en lecture et en écriture. Ce chiffre devint un gros titre d'actualité et la campagne d'alphabétisation était en quelque sorte lancée. Il devint évident, et c'était l'objectif de la BAS, que le gouvernement devait s'impliquer dans la lutte contre l'analphabétisme, car

1. Carman St-John Hunter, David Harman, Adult Illiteracy in the United States, McGraw-Hill, 1979, p. 91

les organisations volontaires ne pouvaient plus suffire seules à la tâche. A la même époque, la British Broadcasting Corporation (B.B.C.) annonça son intention de mettre sur pied un programme d'alphabétisation par la télévision d'une durée de trois ans, destiné à encourager les analphabètes à demander de l'assistance auprès des autorités locales dans le domaine de l'éducation (Local Education Authorities - LEA).

La possibilité que des centaines de milliers d'adultes contactent les LEA, dont la plupart étaient peu ou pas du tout préparés à administrer un programme d'alphabétisation, força le gouvernement, en dépit d'une période de récession économique et de restrictions dans les dépenses en éducation, à verser des fonds à l'automne 1974, pour la création d'une Adult Literacy Resource Agency (ALRA), un organisme autonome constitué sous l'égide de l'Institut national de l'éducation des adultes. La subvention qu'administrait l'ALRA, un million de livres sterling pour une année, fut distribuée au cours de l'année 1975/76 aux LEA et à des organismes bénévoles pour couvrir les frais supplémentaires en matériel didactique, en équipement audio-visuel, en recherche-action et surtout en formation, d'abord de formateurs puis, grâce à eux, d'organisateurs locaux, de tuteurs et de bénévoles. Le mandat de l'ALRA fut prolongé et elle distribua de nouveau un million de livres sterling par année en 1976/77 et en 1977/78.

Somme toute, le Royaume-Uni amorça à la fin de 1975 une véritable lutte nationale contre l'analphabétisme, une lutte qui allait impliquer les gouvernements national et locaux, des organismes et des ressources publics et privés, les media, la mobilisation et la formation de tuteurs bénévoles, ainsi que l'appui des syndicats, des commerçants, de l'industrie et des bibliothèques[1]. La contribution de la BBC, quoique importante, doit donc être perçue comme une partie d'un effort global.

---

1. Pour un historique plus détaillé, voir H.A.Jones, A.H. Charnley, Adult Literacy-A Study of Its Impact, NIAE, U.K. 1978, Chap.3, "Course of the Campaign". Voir aussi W.A. Devereux,"The Adult Literacy Campaign in the United Kingdom", in Convergence, vol. X, #1, 1977, p. 10-17.

Le programme de la BBC, contrairement aux programmes américains, ne se proposait pas de donner des cours télévisés, du moins pas dans la première série d'émissions, laquelle constituait en quelque sorte la pierre angulaire de toutes les interventions de la BBC. Il s'agissait plutôt, à l'intérieur de très brèves émissions, de vaincre la résistance des analphabètes et de les encourager à appeler le STUDENT REFERRAL SERVICE qui se chargeait de mettre les besoins en contact avec les ressources locales.

Des émissions pilotes furent prétestées en octobre 1974, puis en mai 1975, avec des centaines de téléspectateurs analphabètes, de façon à en arriver à un produit séduisant pour le public cible. ON THE MOVE prit l'antenne en octobre 1975. Ces 50 émissions en couleur d'une durée de dix minutes furent diffusées à un moment de grande écoute, 18 h 5 min le dimanche soir, et reprises le jeudi midi et le samedi matin. L'approche était divertissante, de sorte que même des personnes sachant lire et écrire pouvaient la regarder avec intérêt et les analphabètes ne se trouvaient pas stigmatisés. Deux déménageurs, dont l'un est analphabète , sont au coeur de l'émission avec leurs péripéties... ON THE MOVE! Bert., qui sait lire mais qui est moins brillant et moins bon camionneur que Alf., explique souvent à ce dernier des éléments de lecture et d'écriture. Leurs dialogues sont accompagnés de films d'animation montrant des mots, des lettres et des signes de la vie quotidienne (Telephone, Pull, Stop, etc.) La distribution est composée de comédiens bien connus du public. Il y a par ailleurs à la fin de chaque émission une entrevue avec les adultes qui ont récemment appris à lire, puis un rappel du numéro du service téléphonique national qui peut orienter les téléspectateurs vers des cours locaux, accompagné d'un encouragement pressant à utiliser ce service.

Une deuxième série télévisée, d'un niveau plus avancé, intitulée YOUR MOVE, prit l'antenne d'octobre 1976 jusqu'au printemps 1977. Les émissions étaient plus longues (25 minutes), comportaient plus d'enseignement direct permettant aux téléspectateurs de mettre en pratique leurs acquis et

mettaient en vedette des adultes en situation d'apprentissage. La première série, ON THE MOVE, fut reprise pendant toute cette année et les deux séries furent reprises en 1977-1978. Un manuel d'accompagnement fut publié en rapport avec chacune de ces séries.

La BBC radiodiffusa par ailleurs, à partir d'octobre 1975, une série de 8 émissions d'une durée de 30 minutes chacune, TEACHING ADULTS TO READ, destinées à la formation des adultes qui s'offraient pour faire du travail d'alphabétisation; un manuel, le BBC ADULT LITERACY HANDBOOK, complétait les émissions. Une nouvelle série de 20 émissions radio de cinq minutes chacune, NEXT MOVE, accompagnées d'un livre de poche, commença en mars 1977: cette série permettait aux étudiants de conserver et d'améliorer leurs acquis en associant des mots dont le son est familier à la radio avec la représentation imprimée de ces mots. De la même manière que pour ON THE MOVE, toutes ces séries d'émissions radio et télédiffusées ainsi que les documents d'accompagnement furent rigoureusement prétestés avec des émissions pilotes et des documents pilotes auprès de groupes d'analphabètes.

Le survol des interventions de la BBC[1] permet de voir à quel point il s'agissait d'un véritable effort concerté et donne par ailleurs une idée de l'ampleur de la campagne d'alphabétisation britannique dans la mesure où cette contribution de la BBC ne représentait qu'une partie de l'effort national. Notons finalement que tous les media assurèrent une bonne couverture de la campagne d'alphabétisation, ce qui contribua certainement à en accroître l'impact global.

A l'automne 1974, peu de temps après l'annonce gouvernementale de l'allocation d'une somme importante à une campagne d'alphabétisation , le ministère de l'Education et des Sciences et la BBC confièrent à l'Institut national d'éducation des adultes un mandat de recherche d'une durée de trois ans (janvier 1975 à décembre 1977) sur l'impact de cette campagne d'alphabétisation. Le mandat de recherche comportait trois volets dont l'un était justement d'évaluer l'efficacité de l'utilisation des media pour rejoindre et retenir les analphabètes.

---

1. Pour plus de détails, voir: Jenny Stevens, "The BBC Adult Literacy Project", in Convergence, vol. X, #1, 1977, p. 20-27.
Et H.A. Jones, A.H. Charnley, op. cit.

Ce projet de recherche présentait cependant de nombreuses difficultés. Une d'entre elles consistait à établir quel était le niveau d'activité en alphabétisation avant le début de la campagne car celle-ci était déjà partiellement en cours lorsque le projet de recherche fut mis sur pied et les données disponibles étaient rares. Tout au plus savait-on que seulement 52% des LEA avaient déclaré faire un certain niveau d'alphabétisation (en réalité très marginale) en 1972, et qu'il n'y avait qu'un peu plus de 5 000 élèves en alphabétisation cette année-là. Par ailleurs, les objectifs des émetteurs quant à l'impact de la campagne n'étaient pas plus précis: "S'il fallait faire une évaluation quantitavive de l'impact des mass media, disent Jones et Charnley, devait-elle être faite au regard des 5 000 adultes déjà rejoints dans un contexte marginal, ou bien au regard des deux millions dont on parlait maintenant?"[1].

Un autre problème se présentait: comment identifier la motivation à l'inscription? Les interventions radio et télédiffusées de la BBC étant constamment multipliées par les media en général qui s'intéressaient à cet événement, Jones conclut: "Nous pouvons toujours recueillir quelques données brutes sur les nouveaux participants mais il était impossible d'établir une corrélation avec quelque moyen d'information que ce soit puisque les effets des media sont cumulatifs et que la décision de s'inscrire pouvait se prendre sur une certaine période et être le fruit de plusieurs stimulations différentes"[2]. La BBC était cependant partiellement responsable de ce "problème de chercheurs", et c'est tout à son honneur, car son plan de travail prévoyait explicitement: "Si nous sommes sérieux au sujet de l'utilisation des mass media pour commencer à résoudre ce problème, nous devons reconnaître que la radio et la télévision éducatives ne sont pas les seuls instruments nécessaires. Une grande partie de nos efforts devraient être consacrée à persuader les réalisateurs et les animateurs de la programmation générale (non spécifiquement éducative) de faire cause commune avec nous en répétant nos messages à leur niveau et dans leur propre style au bénéfice de leur immense public"[3]. Ce qui fut fait et... bien fait.

---

1. H.A.Jones, A.H. Charnley, op. cit. p.6
2. H.A.Jones,"Adult Literacy in the United Kingdom:The Research Dimension" in Convergence, vol. X, #1, 1977, p. 31
3. David Hargreaves, On the Move:The BBC's Contribution to the Adult Literacy Campaign in the United Kingdom between 1972 and 1976, British Broadcasting Corporation (Education), Summer 1977, p. 9.

Ces quelques problèmes (ou faux problèmes) de recherche ayant été évoqués, nous pouvons tout de même considérer quelques données qui jettent un certain éclairage sur l'impact qu'a pu avoir l'utilisation des media dans cette campagne d'alphabétisation. Ces données sont complétées par les multiples commentaires que l'Equipe de recherche a recueillis par entrevues en profondeur auprès des administrateurs et organisateurs locaux, ainsi qu'auprès des tuteurs bénévoles et des élèves.

D'abord, les chiffres les plus récents de l'ALRA (février 1978) donnent 125 000 adultes inscrits en alphabétisation. Ce total a dû continuer d'augmenter puisque ON THE MOVE garda l'antenne jusqu'en octobre 1978 et que l'ALRA continuait d'appuyer les initiatives locales. La campagne aurait donc rejoint environ 6% de sa clientèle potentielle, du moins si on prend comme référence le présumé deux millions d'analphabètes. Il faut bien voir cependant que ce dernier chiffre (magique du point de vue de l'impact qu'il a eu dans l'opinion publique) était apparemment gonflé et que la proportion d'analphabètes rejoints serait donc plus importante. Il ne faut en tout cas pas perdre de vue qu'il s'agit d'une véritable masse d'individus que l'on a réussi à impliquer dans un processus éducatif, en bonne partie grâce à l'intervention des mass media. Notons par ailleurs que si on prend le point de comparaison inverse, à savoir ce qui se faisait auparavant, il y a eu multiplication par 25 du volume d'activités en alphabétisation.

Si on ne peut dire que l'intervention de la BBC est seule responsable de l'augmentation du nombre d'analphabètes inscrits dans un processus d'alphabétisation, on ne peut également dire qu'elle ne fut responsable que de cela. Il faut considérer qu'avant 1974 "(···)il se faisait peu d'alphabétisation et que la majeure partie de celle-ci était faite par des organisations volontaires ou dans des lieux spéciaux tels que des prisons ou des cliniques psychiatriques. Il y avait peu de personnel expérimenté en alphabétisation des adultes et il faut dire que bien peu semblaient souhaiter cette expérience"[1]. Les administrateurs et les organisateurs ont clairement exprimé l'opinion que sans la participation de la BBC, la campagne d'alphabétisation n'aurait jamais

---

1. H.A. Jones, A.H. Charnley, op. cit. p. 17.

pris une telle ampleur. L'annonce de la participation de la BBC eut en effet un tel impact dans l'opinion publique qu'une partie de la compétence professionnelle des administrateurs devenait en quelque sorte susceptible d'être jugée publiquement. Ceux-ci mirent donc tout en oeuvre pour avoir une belle performance dans la perspective de l'arrivée soudaine de centaines de nouveaux clients analphabètes. C'est ainsi qu'à partir de 1975, pratiquement toutes les autorités locales en éducation (les LEA) s'occupaient activement d'alphabétisation.

Notons par ailleurs qu'en parallèle avec sa mission de prise de contact et de recrutement d'étudiants potentiels, la BBC s'était donné une mission de prise de contact et de mobilisation de tuteurs bénévoles. L'ALRA signalait en février 1978 que 75 000 bénévoles avaient été mobilisés. Les entrevues menées par les chercheurs révèlent que la BBC est sûrement responsable en partie de ce résultat impressionnant.

Les commentaires des personnes impliquées à divers niveaux dans la campagne d'alphabétisation révèlent finalement que, de toutes les émissions produites par la BBC, c'est ON THE MOVE qui a eu le plus grand impact. Cela confirme la valeur stratégique du choix d'une heure de grande écoute pour la diffusion d'une telle émission, et la valeur éducative de l'esprit dans lequel les émissions de la BBC avaient été pensées, un esprit qui ne fut totalement concrétisé que dans ON THE MOVE et que Stevens décrit de la façon suivante:

> "Les émissions ne sont pas destinées à alphabétiser miraculeusement les analphabètes. L'équipe de production ne croit pas que la télévision ou la radio puissent jamais, d'elles seules, provoquer plus qu'une très légère amélioration de la capacité en lecture. Les programmes ont pour objectif de stimuler la confiance des adultes en leurs propres capacités d'apprentissage et de les encourager à demander de l'assistance auprès du service téléphonique d'orientation"[1].

Cet esprit avait déjà été exprimé dans le plan d'action de la BBC.:

> "L'utilisation la plus efficace que nous pourrons faire de la télévision sera en réduisant l'inquiétude et les stigmates de l'analphabétisme et non pas en essayant d'enseigner"[2].

---

1. Jenny Stevens, art. cit. p. 20
2. David Hargreaves, op. cit. p. 9

A l'opposé, les émissions radio et télédiffusées qui voulaient faire plus d'enseignement direct furent très peu utilisées. Les auteurs de la recherche sur l'impact de la campagne d'alphabétisation rapportent en conclusion que les organisateurs locaux, après avoir reconnu le rôle important joué par ON THE MOVE en tant qu'agent de recrutement et en tant que mobilisateur de l'opinion publique, estiment que l'utilisation de la télévivion n'était plus justifiée ensuite dans la mesure où les émissions passaient à des heures défavorables et étaient généralement négligées autant par les tuteurs que par les élèves.

Somme toute, on pourrait schématiser la contribution de la BBC en trois phases auxquelles correspondent trois niveaux d'impact. Dans un premier temps, il y eut l'annonce proprement dite du projet de la BBC. L'ampleur de ce projet était telle que le simple fait de l'annoncer contribua beaucoup à l'émergence d'une véritable campagne nationale d'alphabétisation: d'abord en mobilisant les autorités locales en éducation, lesquelles ne s'étaient guère préoccupées d'alphabétisation jusque-là; puis les effets se multipliant, en provoquant une implication financière importante du gouvernement.

La deuxième phase correspond à la première année de diffusion d'ON THE MOVE. La BBC diffusa alors à une heure de forte écoute, une émission qui, plutôt que de transposer malhabilement l'école sur le petit écran, s'attaqua avec succès à des tâches qui correspondent bien aux qualités intrinsèques de la télévision: jouer sur les émotions, les attitudes, la perception de soi, les valeurs, etc. pour recruter des analphabètes et mobiliser des bénévoles pour leur enseigner.

Autant dans une première phase la BBC avait eu beaucoup d'impact par la simple annonce de son grand projet, autant dans une troisième phase elle obtint pratiquement le résultat contraire par la maladresse de sa contribution. On d[illegible]t en effet qu'après avoir été très conscients dans leur première réalisation (ON THE MOVE) de ce que peuvent et ne peuvent pas faire les media à ce niveau de l'éducation des adultes, les responsables de la

BBC sont tout à coup retombés dans les failles habituelles de la télévision éducative, soit de diffuser sur des canaux ou à des heures où il n'y a presque pas de téléspectateurs, puis de retrancher encore dans ce public restreint en ne s'adressant qu'à ceux à qui l'école a appris à apprendre seuls.

Conclusion/Discussion

Nous avons d'abord brièvement commenté l'expérience des pays en voie de développement . Cette expérience serait-elle un succès qu'elle serait difficilement transposable au Québec à cause des différences fondamentales de contexte autant au niveau de l'ampleur du problème à résoudre qu'au niveau du degré et du type de développement des mass media. La minceur des données disponibles ne permet pas de toute façon de savoir si cette expérience fut un succès. Elle a cependant donné lieu à énormément de confusion intellectuelle. Les années soixante furent traversées par un courant d'enthousiasme tellement aveuglant à l'égard du rôle extraordinaire (!) que les mass media allaient jouer dans le développement du Tiers monde, que les résultats obtenus furent beaucoup plus souvent présumés que vérifiés[1]. Le bruit augmenta quand plusieurs commentateurs proposèrent hardiment de transposer ce présumé succès sur toute la planète et d'appliquer cette "solution miracle" à nos propres sous-développements, sans tenir compte des plus élémentaires nuances de contexte. La réflexion sur les mass media semble heureusement tendre à plus de réalisme depuis quelques années.

Quoi qu'il en soit, quelques tendances ou observations rapportées dans les rares ouvrages d'une certaine importance méritent quelques commentaires. D'abord, la tendance à revenir à une certaine forme d'enseignement direct et à réduire la télévision au rôle d'auxiliaire du maître. Il faut bien voir cependant qu'au Québec une telle tendance se traduirait probablement par l'utilisation de vidéocassettes, une forme de diffusion beaucoup plus souple que la diffusion en circuit ouvert. De toute façon, cette forme

---

1. Pour plus de commentaires sur ce problème, voir Indu B.Singh, New Strategies in Communication and Development, Rutgers University, New Jersey, présenté au Congrès de l'Association canadienne des communications, Montréal, juin 1980.

d'utilisation de la télévision ne serait en rien une garantie d'une augmentation du volume d'activités en alphabétisation; elle ne serait en réalité qu'un appui à ce qui se fait déjà et je ne pense pas que ce soit à ce genre d'objectif que songent ceux qui font parfois la suggestion d'utiliser la télévision en alphabétisation au Québec.

Nous avons ensuite relevé le rôle de promotion que peut jouer la télévision. Comme elle s'est rapidement imposée en tant que système de livraison privilégié des messages publicitaires, il n'est pas étonnant qu'on ait également pensé à se servir de la télévision pour transmettre des messages éducatifs. Nous avons pu voir plus loin dans l'expérience britannique que la télévision peut effectivement devenir une porteuse très efficace du discours qui produira la demande éducative pour les nouvelles ressources offertes.

L'expérience du Tiers monde suggérait finalement qu'il est très important d'utiliser au maximum toutes les ressources techniques permettant de mettre sous une forme télévisuelle le contenu éducatif. Ça peut sembler évident, mais c'est souvent la première chose que s'empressent d'oublier ceux qui se retrouvent avec un mandat à caractère éducatif en télévision.

Nous avons ensuite examiné l'expérience américaine à travers ses deux programmes les plus connus, STREAMLINED ENGLISH et OPERATION ALPHABET. Il s'agissait à proprement parler de cours télévisés dans les deux cas. Ces deux programmes ont surtout fait la preuve par leur peu d'impact que des cours télévisés en circuit ouvert sont tout à fait impropres à l'alphabétisation d'un public qu'on dit méfiant à l'égard de l'instruction et du savoir. Si cela n'était pas encore connu au moment où ces deux programmes furent mis sur pied, ce le fut peu après. En effet, après une étude approfondie de la clientèle téléspectatrice de la télévision éducative aux Etats-Unis, Schramm, Lyle et Pool dressaient en 1963 un premier bilan: en gros, il s'agit d'une fraction très minoritaire du public et cette fraction est composée d'individus très scolarisés, très informés, bien placés dans l'échelle des occupations et des revenus, etc.[1].

---

1. Wilbur Schramm, Jack Lyle, Ithiel de Sola Pool, The People Look at Educational Television, Stanford, Stanford University Press, 1963.

Notons en passant que cela ne veut pas dire que la télévision ne peut pas être un moyen d'enseignement efficace. D'autres études ont démontré qu'avec un public captif et motivé, un bon enseignement télévisé semble aussi efficace qu'un bon enseignement direct[1]. Mais ce n'est de toute évidence pas la situation dont il est question ici. Lorsqu'il s'agit de rejoindre une clientèle qui est psychologiquement loin de l'école comme les analphabètes, la dernière chose à faire est de reproduire l'école sur le petit écran. Que ce soit l'école en briques ou l'école sur l'antenne, pour un analphabète ça demeure l'école tout court.

L'expérience américaine nous a par ailleurs appris que les étudiants réussissaient mieux lorsqu'ils étudiaient en groupe avec un moniteur, que seuls. Cela rejoint la tendance qui s'était manifestée dans le Tiers monde, à savoir réserver la responsabilité principale de l'enseignement à un moniteur et reléguer la télévision à un simple rôle d'auxiliaire. Si ce rôle d'auxiliaire devait être lié directement à l'enseignement, nous avons dit plus tôt que, dans le contexte technologique avancé du Québec, un tel rôle serait probablement assumé par des vidéocassettes et qu'on peut difficilement croire que c'est au circuit fermé que pensent ceux qui suggèrent d'utiliser la télévision en alphabétisation au Québec.

Lorsqu'on invoque le grand pouvoir de la télévision à l'appui de son utilisation dans une campagne d'alphabétisation, il ne faut pas perdre de vue où réside ce pouvoir: dans les vastes auditoires qu'elle rejoint par certains types d'émissions et ... les deux sont indissociables. Sans certains types d'émissions, la télévision n'est plus qu'un privilège pour un petit nombre de déjà privilégiés. Après plusieurs recherches sur l'impact des émissions télévisées d'éducation populaire de Multi-Media, je concluais que:

> "Les sous-scolarisés ne regardent pas spontanément la télévision éducative car elle correspond habituellement à un genre de télévision qui ne les intéresse pas. Nous avons pourtant constaté

1. Wilbur Schramm, "What We Know About Learning from Instructional Television", Educational Television: The Next Ten Years, Stanford, Stanford University, The Institute for Communication Research, 1962.

qu'il y a des façons de présenter les messages éducatifs de façon à les rendre attrayants et efficaces pour des récepteurs sous-scolarisés", c'est-à-dire des messages "dramatisés", pas trop abstraits, dits dans un langage populaire et "personnifiés"[1].

Si ces qualités de messages ont depuis longtemps été comprises par les publicitaires et les chaînes commerciales de télévision qui s'en servent le plus souvent pour présenter des messages traditionalistes, fermés au changement, ou récupérateurs du changement à des fins commerciales ou moralisatrices, rien n'interdit de se servir des mêmes méthodes pour appuyer des campagnes d'éducation. A la guerre comme à la guerre et à la télévision pas comme à l'école.

C'est justement ce que les Britanniques semblent avoir si bien réalisé dans la série télévisée ON THE MOVE. Ils ont produit un bon divertissement télévisé qui pouvait rejoindre tous les publics, qui tenait compte du fait que la clientèle cible n'est pas motivée au sens strict, et s'en sont servis pour d'une part stimuler la confiance des adultes en leurs propres capacités d'apprentissage et d'autre part les encourager à demander de l'assistance. Commentant tous les efforts qui furent mis dans les prétestings pour arriver à trouver le type d'émission approprié, le directeur de la section "Further Education" de la BBC affirme avec humour: "Si tout cela peut sembler exagérément commercial et non éducatif, il faut bien garder à l'esprit une contrainte persistante et inconfortable dans le domaine de la diffusion de masse: s'il n'y a pas de public, il n'y aura plus de temps d'antenne, - et plus de job pour l'éducateur de masses par la télévision"[2].

La deuxième série d'émissions de la BBC, YOUR MOVE, manifestait cependant une surestimation des transformations (ou une incompréhension de

---

1. Robert Saucier, Deux recherches-action sur l'impact de la télévision éducative de Multi-Media, mémoire de maîtrise, Sociologie, Université de Montréal, 1978. Ces résultats confirmaient des observations semblables que nous avions faites dans une autre recherche: C.Carisse, J.Le Roux, M.Santerre, R.Saucier et N.Stafford, "Les messages: eux et nous", in Recherches sociologiques, vol. XIII, #2, 1972, p. 255-265.
Voir également Joseph N. Trenaman, Communication and Comprehension, Humanities Press, New York, 1968.
2. John Cain, "Style in Educational Television", in Studies in Adult Education, vol. 8, # 1.

l'ordre des transformations) qui pouvaient s'opérer chez les analphabètes en l'espace de quelques mois. Analysant les raisons données par les adultes pour expliquer pourquoi ils avaient ce problème d'analphabétisme, Jones et Charnley commentent: "Ce qui est frappant dans ces souvenirs de l'école, c'est la conviction partagée que si seulement on leur avait accordé un peu d'attention individuelle à l'école, tout se serait bien passé. Il n'est donc pas surprenant que lorsqu'ils se joignent à un programme pour adultes, nombre d'entre eux ont été attirés par la perspective d'une attention individuelle, car c'était en fait leur critère initial d'un bon programme"[1]. Si la télévision (ON THE MOVE) a fait miroiter aux analphabètes les avantages d'une solution à leurs problèmes, et qu'il s'est avéré que le type de solution (individuelle) proposé correspondait exactement au besoin ressenti par les analphabètes, on voit difficilement pourquoi ces derniers ressentiraient tout à coup le besoin d'une solution de masse et se mettraient à regarder à des heures indues des émissions télévisées (YOUR MOVE) dont le cours (dans les deux sens du terme) ne peut être interrompu et qui ne tiennent pas compte des problèmes particuliers de chacun.

De toute cette expérience accumulée, retenons donc surtout comme illustration positive des pouvoirs réels mais limités de la télévision en alphabétisation, le cas de la BBC avec ON THE MOVE dans sa première année de diffusion.

Par cette émission, les Britanniques se sont alors servis de la télévision comme d'un moyen parmi d'autres à l'intérieur d'une campagne d'alphabétisation bien structurée. Ils n'ont pas essayé de faire jouer à la télévision tous les rôles à la fois. Ils lui ont plutôt assigné une tâche qui lui revient naturellement, soit de faire la promotion de la campagne, plus précisément le recrutement des analphabètes (et des tuteurs bénévoles) en faisant agréablement appel à l'affectivité des téléspectateurs (à une heure où il y en a beaucoup), et ils ont confié le soin de l'enseignement à d'autres moyens, non technologiques ceux-là"[1].

---

1. H.A. Jones, A.H. Charnley, op. cit. p. 81.

La perspective québécoise

Tout ce que l'expérience des autres nous apprend rend un apport fructueux de la télévision québécoise en alphabétisation à la fois relativement facile à imaginer mais plutôt difficile à concrétiser.

On peut d'abord éliminer assez rapidement le recours à des stations locales dans le cadre de campagnes régionales. Un important apport potentiel de la télévision étant justement de créer un impact national par l'importance de la campagne d'alphabétisation qu'elle rend visible à l'ensemble de la population, on voit mal comment de multiples ententes avec des diffuseurs locaux pourraient assurer dans l'ensemble une meilleure place sur l'antenne qu'une seule entente avec un télédiffuseur national approprié. La fragmentation de la diffusion pourrait aussi avoir comme conséquence négative l'obligation de produire une série d'émissions différente dans chaque région alors qu'il apparaît clairement qu'il ne faut pas lésiner sur la qualité de la série bien que les ressources ne soient pas illimitées.

Au niveau d'une campagne nationale, éliminons tout de suite Radio-Québec. Sa vocation de télévision éducative en fait presque en soi le canal à éviter lorsqu'on veut s'adresser à un vaste public et particulièrement à un public peu scolarisé. Le souvenir douloureux de Multi-Media diffusant paradoxalement ses émissions d'éducation populaire à l'antenne de Radio-Québec est encore trop frais en mémoire pour qu'on souhaite renouveler l'expérience[1].

Le réseau T.V.A. est sans doute celui qui rejoint le public le plus vaste et regroupant le mieux la clientèle que viserait une émission destinée plus ou moins explicitement à faire la promotion d'une campagne d'alphabétisation. La chaîne ayant un public fidèle, il resterait aux éventuels promoteurs d'un tel projet à convaincre les responsables de la programmation du bien-fondé d'une telle entreprise, car les bonnes heures d'antenne sont loin d'être disponibles à tout venant. Et encore faudrait-il d'abord

---

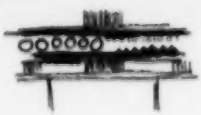
[1] Pour ceux qui ne l'auraient pas connu, voir: Robert Saucier, Diane Pinard, Nicole Stafford, Réflexions sur la recherche à Multi-Media, préparé pour diffusion par R. Saucier, DGEA-SEP, mai 1979, p. 11-14.

qu'il y ait à l'intérieur du ministère de l'Education suffisamment de personnes convaincues de la valeur d'une telle utilisation de la télévision, car les schémas culturels propres aux spécialistes de l'éducation vont probablement beaucoup plus spontanément les porter vers quelque chose qui ressemble à une table ronde sur l'alphabétisation à Radio-Québec qu'à rechercher les services d'un scénariste à succès pour qu'il ponde un genre de téléroman dont un ou plusieurs des personnages seraient analphabètes. Et même là, l'utilisation de la télévision demeure plutôt inutile si elle ne se situe pas dans le cadre d'une vaste campagne d'alphabétisation impliquant tous les intervenants anciens et nouveaux, ce qui reste à mettre sur pied.

En résumé, il semble y avoir des possibles fructueux dans l'utilisation de la télévision en alphabétisation au Québec. Cependant, ceux qui voudraient actualiser ces possibles devront mener une lutte lucide car les difficultés et les illusions sont nombreuses qui pourraient rendre un tel projet impossible ou inefficace.

LA BBC DANS LA CAMPAGNE NATIONALE D'ALPHABÉTISATION EN GRANDE-BRETAGNE

Neil Barnes,
BBC, Londres,
Grande-Bretagne
(Transcription et traduction
de Jean-Paul Hautecoeur)



"La force de la BBC a été de délivrer une revendication qui était tenue silencieuse".

N. Barnes

En voyage d'études au Canada depuis plusieurs mois, subventionné par un organisme du Commonwealth, M. Neil Barnes était en juin l'hôte du gouvernement du Québec et de divers organismes d'enseignement et de télédiffusion. Nous avons saisi cette occasion de son passage à Montréal pour lui demander de faire une conférence sur le rôle de la télévision lors de la campagne nationale d'alphabétisation qui eut lieu en Grande-Bretagne de 1975 à 1978. Ce qu'il accepta avec grand plaisir.

C'est cette conférence, ou plutôt ce "talk", donné à l'université de Montréal le 18 juin, librement traduit, qui est reproduit ici, avec les questions et réponses qui l'ont suivi. Les participants ont eu l'occasion de voir deux vidéos tirés des programmes de la BBC "Your Move" et "Write a Way". Les échanges qui ont suivi ces visionnements n'ont pas été transcrits.

M. Neil Barnes est "Senior Education Officer" à la BBC, dans le Service d'éducation permanente. Il a participé à la campagne d'alphabétisation dès le début. Il dirige une équipe de huit personnes dont la tâche est d'assurer la liaison entre le public, la communauté éducative et la production radiotélédiffusée ainsi que d'évaluer les programmes.

J.-P.H.

Cela fait trois mois que je suis au Canada, et c'est aujourd'hui la plus grande audience à laquelle j'ai eu l'honneur de m'adresser.

Le sujet de cette conférence sera la participation de la BBC à la campagne d'alphabétisation qui a eu lieu en Grande-Bretagne dans les années 70. Je dois vous préciser que je ne suis pas un expert en matière d'alphabétisation, même si j'ai déjà fait l'expérience, à Londres, d'une classe d'alphabétisation. Ce dont je peux vous entretenir, c'est surtout de l'interaction entre la BBC et les agences chargées d'alphabétisation.

La BBC a un Service d'éducation qui s'adresse aux différents niveaux scolaires. Elle a produit des programmes éducatifs radio et télédiffusés pour l'usage des enseignants. Ces programmes sont diffusés directement dans les écoles, du lundi au vendredi. Une autre partie de ce service travaille avec la "Open University" qui compte actuellement de 50 à 60 000 étudiants. Là aussi, elle produit et diffuse directement des programmes. Une troisième partie de ce service se consacre à l'éducation permanente, et c'est là que je travaille. La BBC diffuse directement, sur ses deux chaînes, des programmes éducatifs destinés aux adultes. Mais ils ne sont pas explicitement identifiés comme programmes éducatifs: ils sont normalement diffusés sur les deux chaînes, aux heures de grande écoute, comme tout autre programme récréatif.

Le travail de l'équipe de huit personnes que je dirige consiste à faire le lien entre diverses agences de la communauté impliquées en éducation des adultes et les réalisateurs de programmes éducatifs. Dans la campagne d'alphabétisation précisément, notre rôle était de nous assurer que les programmes allaient rencontrer les besoins et les attentes des adultes illettrés.

C'est au début des années 70 qu'est apparue, en Angleterre, la préoccupation pour l'alphabétisation, particulièrement sous l'influence d'un groupe de pression qui s'appelait "The Right to Read". Notre première tâche a consisté à convaincre nos collègues de la BBC d'intervenir dans ce domaine de l'alphabétisation. A l'époque, en 1972-1973, on s'est moqué de nous. Il semblait ridicule d'utiliser radio et télévision pour apprendre aux gens à écrire. Ça a pris deux ans pour convaincre nos collègues qu'il y avait quelque chose à faire. Et une fois que la décision fut prise de faire quelque chose, on ne savait toujours pas qu'est-ce qu'on allait faire !

Donc vous voyez, il n'y avait au départ ni recette magique, ni plan merveilleusement conçu de production. C'était avant tout un acte de foi qui a décidé de notre engagement.

Nous avons commencé par voyager dans le pays pour rencontrer les diverses agences impliquées en éducation des adultes. Nous leur demandions en quoi la BBC pourrait être utile à l'alphabétisation. Nous n'avons pu obtenir de réponse claire. Tout le monde nous disait à peu près ceci: "Faites quelque chose. Fournissez du matériel". Nous avons donc préparé un matériel pilote qui n'était pas destiné à une large diffusion, mais qui voulait tester diverses stratégies pour adapter les moyens télévisés aux besoins de l'éducation de base. Puis nous avons rassemblé des étudiants et des tuteurs pour leur présenter les cassettes du programme pilote.

Le résultat a été un désastre ! Ils trouvaient tous le matériel ridicule. Nous sommes sortis de cette expérience plutôt découragés. Au moins, nous avons appris par le chemin difficile ! Nous avons compris par exemple, qu'il ne fallait pas être paternaliste ni dévaloriser son auditoire. Pendant une autre année, nous avons corrigé et amélioré ce matériel.

C'est à cette époque que nous avons découvert - alors que la diffusion du programme devait commencer en octobre 1975 - que la télévision ne pouvait pas directement aider à apprendre à lire ou à écrire, mais seulement à motiver les gens à entreprendre cet apprentissage. Il nous fallait obtenir pour cela la collaboration des agences d'éducation des adultes disséminées dans tout le pays (qu'on ne se représente pas l'éducation centralisée dans un ministère: il y a, en Grande-Bretagne 120 agences d'éducation dont l'équivalent au Québec est peut-être les commissions scolaires régionales). Une partie de notre équipe fut mobilisée à plein temps pour les rencontres et les négociations avec ces agences.

Dans chaque région, nous avons créé une fonction de relais et identifié une personne responsable des communications entre la BBC, les agences et le public (le "Referral Officer"). Après chaque émission un numéro de téléphone était communiqué pour les auditeurs qui désiraient

demander de l'aide. A Londres, nous avions un standard qui pouvait recevoir vingt appels simultanés. Et dans chaque région, nous étions assurés qu'il y avait quelqu'un à qui nous pouvions envoyer les coordonnés des gens qui avaient demandé de l'aide. C'est donc une telle structure de communications qui assurait le relais entre la BBC à Londres et chacune des régions. Toute cette opération aurait été rendue impossible sans une subvention de la Fondation Ford.

La télévision n'a finalement joué qu'un rôle partiel dans la campagne d'alphabétisation. Elle a fait surtout de la publicité, elle a fait de l'animation, elle a encouragé les gens à s'engager dans cette campagne. La partie éducative proprement dite était minime. Voilà où nous en sommes arrivés après deux ans d'essais et d'erreurs. C'était loin de ce que nous avions envisagé au début. Sans l'aide de la Fondation Ford, il aurait été impossible de faire autre chose que de la programmation et de la diffusion, la BBC n'ayant pas les moyens de financer la création d'une infrastructure éducationnelle à la grandeur du pays.

Ce qui est intéressant dans cette expérience, c'est le résultat de l'action des groupes de pression. Ils ont mobilisé le public et soulevé un grand intérêt politique à cette campage d'alphabétisation. Finalement, le Gouvernement a décidé d'investir un million de livres (2 700 000 dollars canadiens) pour une première année en créant un fonds destiné à encourager les initiatives en alphabétisation. Des groupes, des agences ou qui que ce soit purent obtenir de ce fonds une subvention pour entreprendre un projet d'alphabétisation. Le Gouvernement s'est ensuite engagé à renouveler ce fonds pendant trois ans. C'est au total trois millions de livres qui ont été investis initialement dans cette campagne nationale d'alphabétisation.

Pendant trois ans, la BBC a diffusé la série "On the Move", un programme hebdomadaire de 10 min, répété deux fois la semaine, d'une durée de quinze semaines par an. Le même programme a été diffusé trois fois, de 1975 à 1978. Puis il y a eu un autre programme "Your Move", une série d'émissions de 25 min, diffusée à la radio comme à la télévision.

"Your Move" était une série éducative destinée aux étudiants déjà avancés. Les programmes de radio venaient compléter ceux de la télévision (l'une des cassettes apportées est tirée de cette série).

Nous avons aussi cherché à aider les tuteurs. Nous savions dès le début, que si des dizaines de millions de personnes s'adressaient à nous pour demander de l'aide, il faudrait aller chercher un nombre considérable de personnes ressources, de tuteurs. Au début, les agences n'ont pas été chaudes face à l'intervention de la BBC car elles étaient à court de ressources. Il a fallu prévoir un programme de formation des tuteurs. La BBC a édité un premier manuel à l'usage des tuteurs. Car au début des années 70, il n'y avait pratiquement rien en Grande-Bretagne dans ce domaine de l'éducation de base. La BBC a dû commencer par créer et éditer ce matériel. Depuis, la situation a considérablement changé, certaines, ayant acquis une grande expérience, se chargent maintenant de la production de ce matériel. Nous n'avons fait que démarrer le mouvement et nous avons été le catalyseur de ces premiers essais.

La BBC a aussi un Service d'édition. Parallèlement à la production télévisuelle, nous avons édité des brochures et ouvrages qui sont vendus dans le commerce. Certains ont eu un grand succès. On en faisait de la publicité à la radio et à la télévision. En fait, dans bien des cas, les enseignants n'utilisaient que nos livres.

Je reviens sur le fait que la BBC n'a pas recruté seulement des gens qui demandaient un service, mais aussi des gens qui offraient leur aide. Pour trois personnes qui demandaient de l'aide, il y a eu une personne à offrir ses services. Des dizaines de milliers de personnes se sont ainsi offertes comme tuteurs. Il faut bien comprendre que la télévision ne peut identifier ou soulever un besoin sans offrir en même temps la possibilité de le satisfaire.

Cela n'a pas été sans soulever des problèmes, cette question des tuteurs inexpérimentés face aux éducateurs professionnels. La communauté des éducateurs professionnels n'a pas accepté facilement la

concurrence des volontaires en alphabétisation. Il y a toujours eu deux tendances: ceux qui croient que l'alphabétisation suppose une approche scientifique et donc requiert l'intervention d'éducateurs professionnels, et ceux, vivement opposés aux premiers, qui disent qu'il faut avant tout de la sympathie, de la compréhension et qu'il suffit d'un minimum de formation. Je suis sûr que ces deux tendances sont représentées ici aussi dans cette salle ! Quelles que soient les positions, il faut reconnaître que sans cette aide massive des volontaires, il eut été inconcevable d'entreprendre et de réussir passablement cette expérience à la BBC.

A la fin de 1978, la BBC a mis fin à ses divers programmes d'alphabétisation. Depuis, un organisme national, "The Adult Literacy Unit", a vu le jour. Il était financé par le Gouvernement, puis il a cette année été remplacé par un autre organisme qui s'appelle "The Adult Literacy and Basic Skills Unit", pour qui l'alphabétisation n'est qu'une partie d'un objectif plus global qui est d'assurer une meilleure compétence aux travailleurs sur le marché du travail.

En fait, la BBC n'a pas cessé ses émissions en 1978, mais la campagne massive d'alphabétisation s'est terminée en 1978. Ce que nous avons cherché à développer depuis, ce sont des programmes éducatifs de perfectionnement pour les adultes qui progressent. Ce que nous allons faire dans l'avenir, je l'ignore. Nous avons conçu un programme d'initiation au calcul et un programme de perfectionnement de l'orthographe. Nous avons découvert qu'un des problèmes de nombreux adultes était, non pas de lire ou d'écrire au moins de façon rudimentaire, mais d'écrire avec suffisamment de confiance en soi pour communiquer, échanger et se faire comprendre. L'une des cassettes que j'ai apportées, tirée de la série "Write a Way", montre aux adultes certaines stratégies pour les aider à perfectionner l'orthographe. Nous avons également créé, pour les tuteurs, un programme sur l'enseignement de l'orthographe.

Tout ceci est évidemment très incomplet et très schématique. En conclusion, l'un des meilleurs résultats de cette campagne d'alphabétisation des années 70 en Grande-Bretagne a été une large prise de conscience nationale du problème de l'analphabétisme, la révélation du grand nombre de ces adultes qui peuvent difficilement participer à la société du fait qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment l'écriture, le calcul et d'autres habiletés sociales primaires.

Discussion

Q. - Avez-vous pu évaluer la différence dans le nombre de personnes qui faisaient appel aux institutions formelles d'éducation par rapport à celles qui s'adressaient à des groupes ou organisations volontaires populaires ?

R. - Il m'est difficile de répondre à la question. Il n'y a pas, en Angleterre, de réelle différence entre les institutions formelles et informelles. Dans beaucoup de cas, il y a eu une grande collaboration entre les deux types d'institutions pendant la campagne d'alphabétisation.

Q. - L'expérience québécoise montre qu'il ne suffit pas d'offrir des services aux analphabètes, mais encore faut-il trouver et dépister ce public. Nous rencontrons beaucoup de difficultés dans cette étape de la sensibilisation, de la motivation et du recrutement. Comment pouvez-vous expliquer qu'il y eut autant de demandes à la BBC ?

R. - Une partie de la réponse est peut-être dans le fait que pendant longtemps, des années, il y eut une demande que personne n'était prêt à satisfaire. En 1972, environ 5 000 personnes seulement recevaient de l'aide pour apprendre à lire et à écrire. Les responsables et le monde de l'éducation n'étaient pas conscients des besoins et n'offraient aucun service. La force de la BBC a été de délivrer une revendication qui était tenue silencieuse. Pour beaucoup de gens, ça tenait du miracle. Ceci était vrai il y a dix ans. Je ne sais ce qu'il en est aujourd'hui. Il serait évidemment faux de croire que tous les Anglais aujourd'hui ont accès ou ont eu accès à l'éducation de base.

R. - (suite)
Le slogan de l'époque était: "Deux millions de gens ont des difficultés de lecture et d'écriture". Au bout de trois ans, nous avions pu rejoindre 150 000 personnes. C'est beaucoup, mais il y en a énormément plus qui demeurent illettrées.

Q. - Tom MacFarlane, dans "Studies in Adult Education", dit qu'il était prévisible d'atteindre une telle audience, qu'il n'y a pas de surprise et que cette expérience n'a pas été une performance remarquable. Qu'en pensez-vous ?

R. - Ce n'est qu'un succès partiel, mais on n'aurait rejoint personne si on n'avait rien fait ! La BBC avait évalué son public potentiel à deux millions de personnes. Jamais nous n'avions pensé pouvoir en rejoindre 50 ou même 25%. Les auditeurs et téléspectateurs étaient peut-être de deux à trois millions, mais seulement un petit pourcentage de ceux-là était notre cible.

Q. - Jusqu'à quel point les organismes volontaires d'éducation ont fait pression sur la BBC pour démarrer son programme et l'orienter ?

R. - Je ne crois pas que les agences d'éducation considéraient la participation de la BBC comme un facteur important. En fait, la BBC n'a pas une grande cote auprès des organisations volontaires ou communautaires. Quand nous avons présenté le programme pilote, beaucoup d'organismes volontaires nous demandaient: "De quel droit vous mêlez-vous d'alphabétisation ? Comment pouvez-vous prétendre savoir ce que les gens ont besoin ?" Pour eux, la BBC faisait partie de l'"establishment", nous étions sur une mauvaise piste et nous ne pouvions qu'empirer les choses.

Q. - Vouz avez choisi de mettre les gens en relation avec des tuteurs plutôt que d'enseigner directement. Pourquoi avez-vous fait ce choix ? Est-ce que vous croyez qu'on ne peut pas enseigner à lire et à écrire avec la télévision ?

R. - En fait, on a fait les deux. La première série "On the Move" était destinée à mettre les gens en contact. La deuxième "Your Move" voulait enseigner directement. Nous croyons qu'il y a de grandes limites au rôle de la télévision dans l'enseignement, ce que confirment les évaluations de la BBC. Ce qui se passait souvent, c'est que les gens arrêtaient de regarder le programme une fois qu'ils étaient entrés dans le système de référence. Les programmes n'étaient pas non plus utilisés par les tuteurs, ils servaient essentiellement de publicité à la campagne nationale.

Q. - Est-ce que la deuxième série a eu du succès ?

R. - Non ! En partie parce qu'elle était diffusée le dimanche à l'heure du "lunch", où l'audience est très réduite. Mais aussi parce que les tuteurs n'ont pas voulu utiliser le matériel. Pourquoi ? D'après mon expérience, les adultes veulent qu'on les traite comme des individus. La télévision est un médium de masse qui ne peut s'adapter aux besoins particuliers de chaque individu, elle n'est pas capable de rivaliser avec le tuteur qui lui peut s'adapter aux variations subtiles d'une classe. Il y a aussi des différences de vocabulaire, de dialectes, d'âges, de sexes, de classes dont la télévision peut difficilement tenir compte. Son action est universelle.

Q. - Mais pourquoi continuez-vous à programmer de l'éducatif ? On dirait que vous n'avez pas tiré les conséquences de votre propre leçon ?

R. - Il y a quelque chose de différent dans "Write a Way". Nous n'enseignons pas comment épeler tel ou tel mot. L'objectif de la série est de présenter les problèmes et de montrer des stratégies d'apprentissage, de résolution de problèmes. Les émissions durent 10 min, elles sont diffusées le dimanche soir à 6 h 30 min sur la plus grande chaîne - BBC-1 - et elles sont reprises une fois dans la semaine. C'est comme un programme ordinaire, mais il y a encore la communication d'un numéro de téléphone qui renvoie au Service de référence.

Q. - Est-ce que vous avez une idée du coût total du programme initial de la BBC "On the Move" ?

R. - La BBC a estimé que pour les trois premières années elle a dépensé trois quarts de millions de livres pour la fabrication de programmes. Ceci exclut la partie support (le système de référence) dont je ne me souviens plus du coût. C'était quelque chose comme 60 000 livres pour la première année seulement.

Q. - L'alphabétisation, pourquoi faire ? Quels étaient vos objectifs dans cette campagne d'alphabétisation ?

R. - Les groupes qui ont le plus critiqué la BBC étaient ceux qui étaient engagés dans des activités politiques et sociales plutôt que dans des actions éducatives plus formelles. Ils nous ont reproché de faire cette distinction qu'ils jugeaient pernicieuse entre processus d'apprentissage (les stratégies)

R. - (suite)
et finalités de l'apprentissage. Pour eux, l'alphabétisation devait avoir un objectif de changement social, elle avait un caractère politique. Donc ces groupes étaient rigoureusement opposés à ce que faisait la BBC. La BBC ne pouvait pas s'engager dans un même sens sociopolitique. Tout ce qu'elle pouvait faire, c'est aider les gens à mieux fonctionner dans la société.

Q. - Est-ce que, pendant ou après l'alphabétisation, vous avez aussi élaboré un matériel d'éducation de base ?

R. - Depuis dix ans, l'éducation des adultes s'est énormément développée en Angleterre, comme au Canada d'ailleurs. Un grand nombre de programmes ont été créés pour développer diverses habiletés de base. L'alphabétisation a conduit à la création de nombreuses activités en éducation de base, mais ça n'était pas envisagé au départ. C'est toute une évolution que l'alphabétisation a provoquée. L'importance de cette campagne, c'est qu'elle a changé les mentalités, les conceptions traditionnelles, qu'elle a changé les priorités en éducation des adultes.

Q. - Est-ce qu'il y a des groupes locaux qui ont tenté leurs propres expériences d'alphabétisation par la télévision sur des chaînes locales ?

R. - Il n'y a pas de télévision locale en Grande-Bretagne. Il n'y a pas de radio ou de télévision communautaires comme j'ai pu en voir au Canada. Il y a bien des postes locaux de radio, mais ils sont plutôt commerciaux.

Q. - Quelles sont vos conclusions quant à l'utilité de la télévision en éducation ?

R. - C'est une question à laquelle personne n'a pu répondre d'une façon vraiment satisfaisante en Angleterre. La "Open University" utilise toujours la radio et la télévision comme un de ses moyens d'enseignement. Mais le coût de production d'un programme est fort disproportionné par rapport aux chances d'utilisation de ce matériel par les étudiants. Si on fait la comparaison avec le matériel écrit, les coûts sont énormément plus élevés pour une utilisation moindre.

Alors la question devient: "Doit-on investir autant d'argent dans la production de ces programmes éducatifs télévisuels ?"

La contribution la plus importante de la radio et de la télévision est dans la motivation des gens et dans la prise de conscience sociale et politique d'un problème comme l'analphabétisme. Il faut aussi rappeler qu'il y a seulement trois chaînes de télévision en Grande-Bretagne, deux à la BBC et une commerciale. Si vous diffusez n'importe quoi à la BBC, il y aura une très large audience. En Angleterre, la télévision a une fonction sociale assez différente qu'au Canada, elle n'a pas le même statut que CBC ou Radio-Québec.

Q. - Est-ce que la BBC a programmé aussi des émissions d'information, du style enquête documentaire, sur l'analphabétisme en Grande-Bretagne ?

R. - Quand "On the Move" a commencé, nous avons fait beaucoup de publicité à la radio et à la télévision dans le cadre d'émissions très populaires. Par exemple, pendant une

R. - (suite)
émission de musique pop à très large écoute, le "disc-jockey" le plus populaire a interviewé quelques élèves adultes et consacré toute son émission à l'alphabétisation. Et le même jour, on a reçu des centaines d'appels téléphoniques. La BBC a utilisé tous les moyens pour faire connaître son programme. Elle a produit un documentaire où trois personnes étaient interviewées, dont l'une était un patron qui dirigeait une entreprise assez florissante tout en ne sachant ni lire ni écrire. Ce qu'on a voulu démontrer, c'est que l'analphabétisme n'était pas nécessairement lié à la pauvreté, que ça n'était pas seulement une caractéristique des classes les plus pauvres. Il y a beaucoup de gens qui ont réussi socialement et qui sont analphabètes.

Q. - Est-ce que la formule la plus utilisée en Angleterre est le pairage ("one to one"), ou bien est-ce que les bénévoles pratiquent aussi dans un groupe ou une classe ?

R. - Quand nous avons commencé "On the Move", nous demandions aux gens ce qu'ils préféraient: être seuls, chez eux avec le tuteur, ou bien se joindre à un groupe. Nous croyions que la majorité, à cause de cette question de la honte, allaient préférer la formule du "One to one". En fait, ça n'a pas été le cas. La plupart des gens, immédiatement ou un petit moment après, ont choisi de se joindre à un groupe. Ils étaient attirés par le côté social du groupe, par les relations interpersonnelles qui y sont attendues.

Il y a d'autres faits intéressants. Par exemple, beaucoup plus d'hommes que de femmes téléphonaient pour demander qu'on les aide, deux fois plus. Au contraire, il y avait beaucoup de femmes qui voulaient être tutrices. On a aussi reçu un bon nombre d'appels d'adolescents d'âge scolaire (14-15-16 ans)

R. - (suite)
qui légalement n'étaient pas éligibles à ce genre de programme. Tout ce qu'on pouvait faire, c'est de les référer à l'école ou l'institution où ils étaient inscrits. C'est une des situations les plus inattendues que nous ayons rencontrées, et nous ne pouvions rien faire !

Q. - Est-ce que vous avez essayé de faire des programmes pour les immigrants, dans une autre langue, ou des programmes pour des étrangers qui parlent l'anglais, mais ne savent pas nécessairement l'écrire ?

R. - Non ! Nous avons cherché à atteindre un public général et les éducateurs professionnels, et non des groupes minoritaires. Néanmoins, nous avons eu beaucoup de gens dont la langue maternelle n'était pas l'anglais. Nous avons fait autre chose pour les immigrants, mais c'est une tout autre histoire.

Q. - Qu'est-ce qui vous amène à décider de l'heure ou du moment de l'année où un programme comme "On the Move" doit être diffusé ?

R. - Il faut arrêter de penser que les programmes éducatifs ne peuvent être diffusés qu'à certains moments de la journée, et non tard le soir ou bien le dimanche matin. Il a été difficile de convaincre la BBC que le dimanche matin était le seul moment où nous pouvions passer "On the Move". C'était exceptionnel, il n'y avait jamais eu de programme éducatif un dimanche matin ! Depuis, pour "Your Move" et "Write a Way", nous avons gardé le dimanche matin.

Q. - Est-ce que vous avez des statistiques sur l'écoute de "On the Move" ?

R. - Oui, c'est 3 ou 4% de la population globale qui l'a écouté, ce qui fait entre un et deux millions de personnes. C'est à peu près la moyenne normale d'écoute pour cette heure-là. Mais la proportion de gens qui connaissaient l'existence des programmes était beaucoup plus élevée. C'était vu comme un feuilleton.

TÉLÉVISION ET POLITIQUE DE L'ALPHABÉTISATION AU QUEBEC

Jean-Paul Hautecoeur,
Direction générale de
l'éducation des adultes

"L'alphabétisation, tout comme l'éducation en général, est un acte politique. Elle n'est pas neutre, car dévoiler la réalité sociale pour la transformer, ou la dissimuler pour la conserver, sont des actes politiques.

Une mobilisation profonde des ressources humaines implique l'adhésion des alphabétisés comme des alphabétiseurs. Ces derniers ne doivent pas être constitués en un corps professionnel spécialisé et permanent, mais recrutés le plus près possible de la population à alphabétiser et issus du même milieu socioprofessionnel ou d'un milieu proche, afin de favoriser le dialogue.

Cette mobilisation sera d'autant plus efficace qu'elle fera une place plus grande aux initiatives des populations visées et à la concertation avec elles, au lieu de s'en tenir à des décisions bureaucratiques imposées du dehors et d'en haut. Les intéressés seront d'autant plus motivés que seront données à chaque communauté les possibilités de réaliser elle-même le projet d'alphabétisation".

Déclaration de Persépolis, Symposium international pour l'alphabétisation, Persépolis, 3-8 septembre 1975.

UN SUJET D'ACTUALITÉ

Le sujet de l'utilisation de la télévision dans une campagne d'alphabétisation est d'un intérêt particulièrement actuel au Québec, puisqu'en 1979 la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) demandait au Service général des moyens d'enseignement (SGME) de produire une série d'émissions télévisuelles en alphabétisation. L'initiative n'était pas nouvelle: elle avait été précédée d'une tentative similaire à Radio-Québec (qui est restée à l'état de projet). Mais elle a soulevé suffisamment d'interrogations et de doutes au moins en ce qui concerne l'utilisation directe de la télévision à des fins éducatives comme dans le cas de PASSE PARTOUT - pour freiner une programmation immédiate qui aurait engagé des investissements massifs dont la rentabilité en fait de libération culturelle apparaissait plutôt problématique.

L'occasion de la présentation, par Neil Barnes, de l'expérience de la BBC dans la campagne britannique d'alphabétisation est propice pour relancer le débat[1]. Mais avant de s'y engager, voyons où nous en sommes arrivés en matière de production et de diffusion par les médias.

L'ANALPHABÉTISME À QUESTIONNER

Plutôt que de commencer par une nouvelle technologie en alphabétisation, il est apparu prioritaire de commencer par une série d'enquêtes documentaires sur l'analphabétisme au Québec, à diffusion massive. Parce que le sujet est quasi tabou. Parce que ses dimensions sont ignorées. Parce que maints préjugés le recouvrent. Parce que les

---

1 Neil Barnes, "La BBC dans la campagne nationale d'alphabétisation en Grande-Bretagne" (voir précédemment). Aussi, de Robert Saucier, "Télévision et alphabétisation dans une perspective québécoise".

groupes et individus qui en sont affectés sont divers. Parce que cet "affect" varie considérablement d'un individu, d'une classe, d'une situation à l'autre. Parce que le problème ou la présumée pathologie qu'il énonce à l'avance n'est pas un universel abstrait, mais un fait social et historique, donc à expliquer et à situer précisément. Que l'exceptionnel, l'accidentel, le résiduel pourrait bien apparaître comme "normal" ou probable dans tel quartier, telle classe, tel établissement scolaire, tel type d'entreprise, tel groupe ethnique. Que finalement, l'alphabétisation ne pourra être comprise et pratiquée concrètement qu'en partant des besoins et surtout des désirs des individus qui y participent[1], tout en gardant au coeur (plus qu'en tête) son fondement: le droit universel d'accès au savoir, le droit élémentaire à l'écriture devenue quasi obligatoire.

... L'ALPHABÉTISATION AUSSI

Si l'objectif possible ou probable demeure l'alphabétisation, encore faut-il comprendre à quoi il répond, savoir à qui il s'adresse et trouver comment l'atteindre dans telle ou telle situation. Les réponses sont loin d'être évidentes et unanimes. Elles ne sont pas non plus la propriété des éducateurs professionnels ni la spécialité des professionnels de l'éducation. Elles ne sont surtout pas universelles, sur le modèle de l'école. A questions planifiées, réponses programmées ! Il faut faire jouer les questions, en poser de nouvelles, en réanimer de vieilles pour déjouer le programme linguistique, scolaire, social et politique de l'alphabétisation behavioriste.

---

1 Alors que les besoins tendent vers l'explicite et se réfèrent à une définition socialisée, donc normalisée, les désirs sont plus implicites, du domaine du subconscient. "Besoins" en langage freudien, renvoie au principe de réalité - surmoïque - alors que "désirs" en appelle au principe de plaisir. Cette distinction est significative en alphabétisation: ou bien celle-ci tendra à repenser le normatif, ou bien elle cherchera à entrer dans les jeux du désir. On peut interpréter dans ce sens la différence entre "alphabétisation fonctionnelle" et "alphabétisation de conscientisation", selon le vocabulaire consacré.

L'IMPÉRIALISME DE LA LANGUE

On a fait longtemps croire en linguistique - et la tendance est toujours dominante - qu'une langue était un système logique, clos, autonome, sans histoire ou si peu, et pour cela on l'a isolée de la parole des individus parlants. A l'école, on a imposé l'écriture de cette langue morte qu'on identifiait à la langue maternelle. Comme si derrière il n'y avait pas la loi des juristes, ou mieux des savants. Comme s'il n'y avait pas une histoire précise de l'orthographe, des styles, des formes et des sens et comme si cette histoire ne pouvait être changée. Comme s'il y avait une manière juste d'écrire mais aussi d'apprendre à écrire, de parler et d'apprendre à parler[1]. La vieille taupe, comme disait Nietzsche, la vieille morale rôde toujours, à l'extérieur comme à l'intérieur, et le métalangage informatique socialisé tend à nous faire croire que c'est une fatalité historique, mieux, une raison scientifique, donc supérieure et futuriste...

Donc, il faudrait recommencer à questionner l'analphabétisme théoriquement et dans la rue, le faire voir par le sensible et le faire reconnaître par l'intelligible, autrement dit, non pas montrer la bête à la belle, non pas livrer le malade au docteur, mais susciter des questions, ici sur la nature/culture de l'analphabétisme, son étendue, ses lieux, sa profondeur stigmatisante, anachronique, créatrice ou aliénante, ses conséquences en termes de pratiques scolaires, éducatives, linguistiques, intersubjectives. A la fin, quelle alphabétisation ? Pour quoi ? Pour qui ? Comment ? Des pistes, une carte de route tracée par ceux qui auront à faire cette série de documents.

---

1 Voir, entre autres, Jean-Yves Calvet, Pour ou contre Saussure, Payot, Paris, 1975, et du même, Linguistique et colonialisme, Payot, 1974; Claude Duneton, Parler croquant, coll. "Dire", Stock, Paris, 1973; André Chervel... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Payot, Paris, 1977; Claire-Blanche Benveniste et André Chervel, L'Orthographe, François Maspéro, Paris, 1969... Les approches sociologique et historique de la linguistique sont une contribution fort importante à la problématique analphabétisme-alphabétisation.

DES FILMS CRITIQUES

Une série de films d'une demi-heure devrait être produite par le Service général des moyens d'enseignements (SGME) et réalisée à l'extérieur du gouvernement avec la collaboration, entre autres, du SGME et de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA). Le public visé: massif et sélectif, ce dernier étant les professionnels, les amateurs, les volontaires, les militants de l'alphabétisation. Il faut en arriver à une compréhension sociale et globale des usages linguistiques pour "dépathologiser" le symptôme qu'est l'analphabétisme et démédicaliser la cure ou le traitement[1]. Il faudra en arriver à découvrir les alternatives à l'alphabétisation comme pratique scolaire ou comme pratique de conditionnement aux normes des marchés culturel, économique et social. Si l'on comprend l'analphabétisme non pas comme une carence linguistique accidentellement dispersée dans la population, mais avant tout comme un phénomène régulier de relégation linguistique et culturelle des classes impopulaires dont le capital linguistique et culturel approche de la valeur zéro sur le marché des échanges symboliques[2], alors il faudra bien soumettre les visions idyllique, charitable, paternaliste et autoritaire de l'alphabétisation à la critique et chercher les modes d'intervention culturelle réellement adaptés, non plus aux "analphabètes", mais aux quartiers, aux chantiers, aux usines, aux "terrains de jeux" peuplés du "Quart monde"[3]. Cela n'exclut pas a priori les conceptions et les pratiques actuelles de l'alphabétisation scolaire, fonctionnelle ou de l'"éducation de base" ("basic skills education") qui

---

1 Voir ce que signifient ces concepts, appliqués au milieu scolaire, dans P. Pinell et M. Zafiropulos, "La médicalisation de l'échec scolaire - De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile", Actes de la recherche en sciences sociales, no 24, novembre 1978.

2 Voir, de Pierre Bourdieu, "L'économie des échanges linguistiques", Langue française, no 34, mai 1977, p. 17-34.

3 Voir Etienne Boespflug, "Quart monde et alphabétisation, ALPHA 80: compte rendu du séminaire (sur l'alphabétisation populaire), Québec, MEQ, DGEA, 1981.

peuvent s'adapter à un public sélectif et dont le succès réside dans cette sélection même. Mais la critique de ces conceptions et pratiques qui prétendent à l'universalité et appellent la programmation généralisée pourrait aussi avoir pour effet de réduire leur monopole renforcé par le consensus de l'évidence et de mettre à jour des pratiques plutôt sordides telles que le "recrutement d'analphabètes" à la ville comme aux champs et la scolarisation à temps plein d'assistés sociaux.

PAS DE TÉLÉVISION ÉDUCATIVE

Les films devraient être diffusés sur une grande chaîne et utilisés pour la formation des alphabétiseurs. Maintenant, quel autre parti tirer de la télévision, si on prend l'expérience de la BBC comme point de comparaison ? Jusqu'à preuve du contraire, on peut écarter les émissions directement éducatives en alphabétisation: leur coût est démesuré par rapport à leur productivité, à leur efficacité ?[1] (voir précédemment le témoignage de Neil Barnes et l'évaluation de l'expérience britannique par Robert Saucier).

Dans un ouvrage synthèse sur l'alphabétisation dans le monde, les auteurs arrivent aussi aux mêmes conclusions:

> *"Auparavant, certains croyaient que la télévision pouvait éliminer l'analphabétisme. Mais en pratique, on a utilisé la télévision avec moins de succès que la radio comme instrument d'éducation. Elle implique des investissements élevés en équipements, immobilisations et personnel spécialisé et elle doit*

---

1 Pour descriptions, évaluations et critiques de l'usage des médias en alphabétisation, voir la bibliographie sous le titre "The Use of Broadcast Media" dans Carman St-John Hunter and David Harman, Adult Illiteracy in the United States, McGraw Hill Company, New York, 1979, p. 193-197.

atteindre un large public pour être utilisée efficacement pour la motivation, l'information et l'encouragement des gens dans les programmes d'alphabétisation... Même quand des programmes solides, "indigènes" et régionaux sont offerts, la télévision toute seule ne parvient pas à alphabétiser"[1].

LA TÉLÉ, À QUELLES CONDITIONS ?

Informer, sensibiliser, motiver, mobiliser, publiciser, voilà les rôles majeurs que peut jouer la télévision. La production des films sur l'analphabétisme vise surtout les deux premiers rôles classiques des dossiers documentaires. Mais évidemment, en rester là reviendrait à ne diffuser que pour le public "cultivé", surtout si l'on emprunte les canaux de l'Office de la radiodiffusion et de la télédiffusion du Québec (ORTQ) - Radio-Québec - ou de Radio-Canada. Pour passer aux rôles de motivation et de mobilisation, soit à l'incitation à l'alphabétisation pour les intervenants volontaires comme pour les néophytes de l'écriture, il faut que soit prête une structure d'accueil, il faut que l'instrument qu'est la télévision soit partie intégrante d'une infrastructure éducative organisée, d'une stratégie d'intervention à moyen et même à long terme. C'est un ensemble de conditions qui rendent la conjoncture favorable ou défavorable. Par rapport aux exigences théoriques minimales, quelle est actuellement la situation au Québec ?

DEUX ACTEURS

L'engagement préalable de deux acteurs paraît indispensable: l'Etat et son appareil politique, les communautés de base ou les groupes

---

1 The World of Literacy: policy, research and action, International Development Center, Ottawa, 1979.

d'action culturelle. J'ajouterais à l'Etat son appareil scolaire, dont on connaît le rôle déterminant au Québec, en particulier en alphabétisation.

La part de chacun peut énormément varier selon le type de société dans lequel on vit et son régime politique: ou bien l'Etat sera autoritaire, au pouvoir centralisé, et dans ce cas les organismes locaux seront sous sa dépendance: ou bien l'Etat sera organique, démocratique, décentralisé, et les organismes locaux seront largement autonomes. L'opposition est, bien sûr, schématique: elle est heuristique plus que réaliste. Ou bien c'est l'Etat qui commande la campagne d'alphabétisation, détermine ses modalités et ses objectifs, ou bien il la rend possible, n'intervient pas directement dans les communautés par l'intermédiaire de ses agents, met ses ressources à la disposition des organismes volontaires d'intervention culturelle et favorise leur action. Dans les deux cas, le rôle de l'Etat est indispensable. Dans le deuxième, s'il est bâti sur le modèle de l'autogestion, les groupes autonomes auront l'initiative, mais leur action sera conditionnelle au support de l'Etat[1].

---

1 On aura déjà goûté les saveurs utopiques du deuxième modèle et sa contradiction historique quand on sait la tendance forte des Etats occidentaux -- pour ne pas parler des autres - à la programmation culturelle et au contrôle des esprits par les appareils idéologiques d'Etat. Mais, toutes proportions gardées, la saveur utopique n'est pas lointaine au Québec, paradis de la "culture", qui a su gagner l'Etat. Il n'est qu'à relire l'énoncé de politique intitulé La politique québécoise du développement culturel (1978). En matière d'alphabétisation et d'ouverture aux groupes autonomes, des collègues canadiens disaient de notre politique en alphabétisation: "Ce n'est pas progressiste; ce n'est pas radical; c'est réellement révolutionnaire" ("It's not progressive; it's not radical: it is really revolutionary !"). C'est certes là une opinion d'intellectuels familiers du spectacle ordinaire des politiques conservatrices des gouvernements des provinces centrales et de l'Ouest !

LA POSITION DE L'ÉTAT

Dans quelle mesure, dans la réalité d'ici, ces deux acteurs sont-ils engagés pour qu'une campagne d'alphabétisation qui utiliserait les médias ait un minimum de succès ? La position de l'Etat est ambiguë: malgré sa position idéologique favorable aux organismes autonomes d'action culturelle[1], son appareil bureaucratique demeure largement tributaire de la tradition en éducation des adultes, à savoir du quasi-monopole de cette éducation par l'Ecole (les services de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires régionales). Traduite en crédits, la disproportion à l'avantage de l'appareil scolaire est lourde[2]. Deuxièmement, l'Etat québécois, à la différence de l'expérience britannique, n'a pas encore fait de l'alphabétisation une réelle priorité. Sa politique d'alphabétisation est incitative, elle laisse une marge de manoeuvre à peu près entière aux commissions scolaires, qui disposent librement de leurs crédits. La conséquence, c'est que régionalement et localement l'alphabétisation a peu de chances de devenir une priorité - elle l'est devenue néanmoins dans certains cas - le statu quo en éducation des adultes favorisant encore largement l'"éducation populaire" et le public des classes moyennes. Donc, même si l'Etat, par l'intermédiaire de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), manifeste sa bonne volonté en matière d'alphabétisation et s'il rend théoriquement possible une campagne d'alphabétisation massive utilisant la télévision, son infrastructure éducative régionale et locale n'est pas suffisamment mobilisée, préparée et organisée pour participer activement à une telle campagne. Mais l'Etat et son appareil

---

1 Voir politique de l'alphabétisation dans le document ministériel L'école s'adapte à son milieu - Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, ministère de l'Education, Québec, 1980, p. 105-111.

2 Voir de l'auteur: "L'alphabétisation populaire et l'Etat", ALPHA 80: compte rendu du séminaire (sur l'alphabétisation populaire), op. cit.

scolaire - on l'a montré dans différents textes - ne suffisent pas et ils ne sont pas toujours les agents appropriés à une action culturelle organique et populaire, a fortiori en milieux impopulaires[1].

LA POSITION DES ORGANISMES

Le deuxième acteur, les communautés de base et leurs organismes d'action culturelle, n'est pas encore assez mobilisé et organisé pour participer localement à cette hypothétique campagne d'alphabétisation. La tradition communautaire en alphabétisation est jeune au Québec. A l'exception de quelques-uns, les groupes d'alphabétisation n'ont pas plus de deux ans d'existence[2]. L'Etat n'a pas favorisé leur émergence et leur développement avant cette année, et encore de façon limitée et maladroite[3]. Néanmoins, le potentiel de développement d'un tel réseau parallèle est grand, et l'absence de tradition n'est pas un handicap sérieux. Ici, le militantisme, la perméabilité des intervenants et de leur milieu, le caractère organique de ces interventions sont des facteurs plus déterminants que le professionnalisme et la "compétence" légitimée par l'école ou le syndicat. En corollaire, il n'y a pas eu non plus de groupes de pression suffisamment organisés pour mener une action de conscientisation à l'analphabétisme - auprès des organismes communautaires comme auprès de l'Etat - pour donner une représentation militante aux classes impopulaires, pour coordonner une mobilisation revendicatrice sur le thème de l'alphabétisation. Jusqu'ici, c'est l'Etat qui a été le principal artisan du

---

1 Voir de l'auteur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Québec, 1978. Voir aussi, de Micheline Laperrière et Serge Wagner, L'alphabétisation à repenser, Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, 1979 (disponible au Carrefour ainsi qu'à la DGEA).

2 Il y avait en 1979-1980, à ma connaissance, sept groupes volontaires qui faisaient de l'alphabétisation, essentiellement à Montréal. En 1980-1981, il y en a une quinzaine, supportés partiellement par le ministère de l'Education dans le cadre du programme des organismes volontaires d'éducation populaire (programme OVEP).

3 La DGEA ne disposait pas, pour 1980-1981, de crédits spéciaux pour le support à ces groupes. La solution retenue a été leur intégration

(suite, page suivante)

développement de l'alphabétisation, avec la conséquence qu'on connaît, qui a été de privilégier son appareil scolaire d'éducation des adultes, agent exclusif de l'alphabétisation jusqu'à tout récemment. Or, on a vu qu'en Grande-Bretagne le déclencheur de la campagne d'alphabétisation, de l'engagement de la British Broadcasting Corporation (BBC) et de l'Etat a été l'action des groupes de pression.

QUESTIONS DE POUVOIR

En supposant qu'en l'espace de deux ans, il soit possible de créer l'infrastructure minimale nécessaire à une campagne d'alphabétisation dont le catalyseur serait la télévision, il faut avant tout se demander si le pouvoir politique est susceptible de supporter et de financer une telle opération pendant un minimum de trois ans. Il faut se demander qui sera le maître d'oeuvre et comment sera organisée la coordination des opérations. Il faut interroger le potentiel d'information et de mobilisation des chaînes de télévision susceptibles de participer à un tel programme. On peut s'interroger aussi sur la performance et les implications d'une campagne nationale qui risque d'être programmée par en haut et renforcée par tout le prestige et le pouvoir d'un appareil centralisé d'information et de propagande:

> *"La croissance rapide de la télévision, écrit Michel Pichette, a entraîné des préoccupations de plus en plus sérieuses au sujet de certains effets qu'elle peut entraîner:*

(suite de la note 3)

dans le programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), qui cette année devait obéir à trois priorités ministérielles, dont l'alphabétisation. Les conséquences de cette intégration n'ont pas été heureuses, malgré la priorité accordée à l'alphabétisation, pour ces groupes, dont les projets ont dû obéir aux critères généraux de sélection du programme OVEP. Conformément à la politique ministérielle d'alphabétisation, des crédits particuliers, au moins égaux à ceux que l'on avait accordés pour le développement expérimental dans les commissions scolaires régionales, devraient être disponibles en 1981-1982 - et en croissance pour un minimum de 3 ans - pour le support des organismes autonomes d'alphabétisation.

a) La tendance des programmes dans la plupart des pays a favorisé les besoins et les intérêts des populations urbaines et des élites locales, ce qui fournit une image fausse de l'ensemble de la société;

b) l'impossibilité pour ces composantes importantes des collectivités sociales d'utiliser la télévision comme moyen de support à leurs propres besoins et activités de développement;

c) l'absence de moyens et de contrôle direct et efficace par la population: l'exode de contrôle, qu'il soit exercé par des intérêts commerciaux, des entreprises transnationales, le gouvernement et de super-organisations centralisées, constitue un obstacle fondamental à la production et à la diffusion de contenus favorisant la démocratisation de la télévision;

d) une contradiction subsiste entre la crainte que la télévision ne tende presque inévitablement à homogénéiser la société, à renforcer les stéréotypes sociaux et à promouvoir le conformisme et le conservatisme, et l'espoir qu'elle puisse au contraire, être un moyen efficace pour introduire de nouvelles idées...

... le médium télévisuel demeure un moyen de transmission à sens unique de messages et cela, à partir d'un point centralisé de production... Il n'est pas prouvé que toutes les formes d'étude ouvertes ou d'instruction à distance expérimentées à travers le monde ont, à ce jour, réussi à faire reculer significativement la barrière qui empêche les majorités populaires de tous les pays d'accéder aux connaissances et aux apprentissages spécialisés pertinents dont elles ont besoin pour promouvoir leurs intérêts collectifs et culturels" [1].

---

1 Michel Pichette, La radio et la télévision éducative: ses difficultés et ses possibles, Colloque sur l'amélioration de la contribution des moyens de communication de masse à l'éducation des adultes, Commission canadienne pour l'UNESCO, Ottawa, 1er au 5 octobre 1979. Voir aussi le Rapport intérimaire sur les problèmes de la communication dans les sociétés modernes, Comm. internat. d'étude des problèmes de communication, UNESCO, 1978.

IMPORTER LE MODÈLE DE LA BBC ?

Puisque c'est ici le modèle britannique qui sert de référence, il faut se demander, en dernier, et en premier lieu, si un tel modèle est applicable au Québec actuellement et, surtout, s'il est souhaitable de chercher à l'appliquer sous la forme d'une campagne nationale et de masse qui risque d'impliquer une homogénéisation des objectifs, une centralisation renforcée et une sélection inévitable du public. Il n'y a pas eu de demande ni de pression émanant des groupes populaires et a fortiori de groupes impopulaires pour une campagne massive d'alphabétisation qui serait orchestrée par la télévision. Il n'y a pas non plus, au Québec, de monopole d'Etat de la télévision, comme c'est le cas en France et en Angleterre, avec la conséquence que la télévision ne joue pas ici le même rôle et n'a pas le même statut. Il n'y a pas, comme en Angleterre et au Canada, d'antécédent de ce qu'on appelle le "tutorship" en alphabétisation, et il n'est pas certain que ce modèle qui a déterminé le type d'intervention de la BBC soit importable - et remporte succès - dans la culture d'ici où l'éducation institutionnalisée demeure largement dominante et où les alternatives actuellement expérimentées s'incarnent dans des collectifs, des quartiers ou des milieux relativement homogènes plus qu'elles ne s'adressent à des individus isolés, coupés de leur environnement culturel, social ou de travail.

> *"Tout acte éducatif est impossible sans solidarisation... Un individu seul devant son écran de télévision ne pourra véritablement s'approprier ce qui lui est communiqué et enrichir par la suite son propre vécu dans la seule mesure où il se sentira quelque part concerné avec d'autres avec lesquels il pourra, peu importe la façon et à quel moment, en parler et en partager les fruits.*
>
> *On aura beau multiplier des campagnes de prévention contre les accidents routiers ou industriels, tant et aussi longtemps que ces campagnes interpelleront les individus en sujets isolés, elles*

ne généreront que la culpabilité en instituant ce dernier seul responsable des causes qui, pour un grand nombre, sont extérieures à lui"[1].

Enfin, tout comme en Grande-Bretagne, il n'est pas du tout acquis que les communautés de base et les groupes volontaires acceptent de participer à une telle opération d'envergure nationale quand d'expérience ils savent que les décisions et les crédits ne sont pas également partagés et que des objectifs dits universels sont en pratique incompatibles avec les leurs:

"Les populations qui ont bien des raisons de rejeter une école qui est souvent la négation même de leur vécu culturel et collectif et, plus encore, qui ne les aide pas à promouvoir leurs propres projets autonomes d'éducation, bouderont toute radio-télévision qui s'inscrira dans les mêmes avenues" [2].

RAPATRIEMENT DES QUESTIONS

Alors, si le modèle britannique est difficilement compatible, dans la conjoncture québécoise actuelle, avec les pratiques d'alphabétisation qu'il est prioritaire de développer ici, comme aussi avec une conception organique de l'alphabétisation qui favoriserait avant tout les initiatives culturelles communautaires autonomes, la question initiale se retrouve posée: quel usage peut-on faire de la télévision à des fins de libération culturelle des groupes et collectivités reclus dans des pratiques culturelles et sociales déclassées dont un des indices des plus dévalorisants est leur présumé "analphabétisme", défini et imposé

---

1 Michel Pichette, op. cit.

2 Ibid.

par les instances légitimatrices de la culture ? Est-ce que cet usage, autre que ceux d'information et de sensibilisation dont il a été question au début, est souhaitable, ou mieux, souhaité par les organismes communautaires d'alphabétisation ? Et s'il l'est ou pouvait le devenir, c'est intégré à quel type d'organisation, avec quel degré d'autonomie, avec quelle participation de l'Etat, à l'aide de quel canal de diffusion ?

UN SCÉNARIO APPAREMMENT RÉALISTE

Le scénario conservateur supposerait que la télévision soit mise au service du réseau organisé des commissions scolaires, dont une trentaine sont actuellement engagées en alphabétisation. On peut réalistement concevoir l'engagement de l'ensemble des commissions scolaires régionales en un laps de deux ans, ce qui supposerait d'abord une priorisation plus formelle de l'alphabétisation au ministère de l'Education, une assurance de financement pour un minimum de trois ans, une organisation spécifique conséquente à la Direction générale de l'éducation des adultes, des sessions intensives de formation d'agents d'alphabétisation et la création, du côté de la télévision, d'une équipe de recherche, de coordination, d'expérimentation et d'évaluation sur le modèle de celle de la BBC qui aurait pour mission initiale de concevoir, après consultation des compétences régionales en alphabétisation et avec leur aide, un plan d'opérations et un premier programme pilote. Il n'y a rien d'utopique dans un tel projet; toutes les conditions requises pourraient rapidement être rassemblées, la série des films sur l'analphabétisme pouvant être intégrée dans une campagne de mobilisation et de préparation à l'opération alphabétisation. Une commande a déjà été passée au SGME pour une production en alphabétisation; il resterait à développer en conséquence toutes ses implications.

A ce scénario apparemment réaliste, parce qu'il est adapté à la tendance dominante de l'alphabétisation scolaire et se situe dans le prolongement de la politique traditionnelle de la DGEA, au moins trois objections ou lieux de problèmes sont prévisibles.

COÛTS ET POLITIQUE

Le premier est un problème de coût ou d'investissements prioritaires. Le développement systématique d'une infrastructure d'alphabétisation dans le réseau des commissions scolaires régionales (CSR) suppose ou bien un gonflement sensible de l'enveloppe budgétaire des commissions scolaires ou bien une intervention plus directive de l'Etat en matière d'éducation des adultes qui se traduirait par un renforcement de la priorité alphabétisation, un changement assez radical des conceptions et pratiques d'"éducation populaire" et un déplacement des investissements au profit de l'alphabétisation. En réalité, l'alternative est plutôt rhétorique. Une campagne nationale et institutionnalisée d'alphabétisation exigerait, d'une part, des crédits particuliers à partager entre l'administration centrale, les commissions scolaires, la production télévisuelle et la coordination avec les régions, d'autre part, un changement de politique au niveau gouvernemental comme dans les instances régionales d'éducation des adultes. Crédits de développement, mais aussi crédits de croissance, car l'introduction de la télévision devrait provoquer une inflation rapide de la demande, même si l'on prend pour exemple l'expérience de la BBC. On est donc renvoyé à un choix politique qu'il est peu probable de voir s'opérer sans pressions, sans un mouvement plus large de revendication du droit à l'alphabétisation.

VOLONTAIRES ET PROFESSIONNELS

Le deuxième problème, directement lié à celui du coût, concerne la mobilisation, l'engagement de volontaires (bénévoles) et leur

intégration aux structures intitutionnalisées et professionnelles d'éducation des adultes. La solution du problème des coûts élevés d'une professionnalité de l'alphabétisation pourrait être, en effet, la création d'un service de volontaires, comme on l'a fait notamment aux Etats-Unis, au Canada et en Grande-Bretagne, comme certaines commissions scolaires anglophones commencent à le faire au Québec. Mais il est difficile de concevoir simplement l'ajout d'un deuxième réseau dans les structures actuelles des commissions scolaires régionales sans incompatibilités ni conflits majeurs. Ou bien le nouveau réseau de volontaires se donne une organisation propre, parallèle à celle de l'école, et crée un type d'intervention autonome, ou bien les directions de l'éducation des adultes des CSR reconvertissent leurs rôles traditionnels et développent, sur le modèle des commissions scolaires anglophones, un service de coordination, de formation et de support du réseau des volontaires - fonction de relais, et non plus fonction directement éducative -, un service qui serait en liaison directe avec l'opération télévision pour la mobilisation et le recrutement des volontaires comme de la "clientèle". Une telle reconversion supposerait encore ici un changement radical de la politique d'alphabétisation, tant au Ministère que dans les pratiques régionales de l'éducation des aduites. Mais il existe des précédents, et c'est la voie que certaines commissions scolaires régionales des régions rurales tentent d'expérimenter pour résoudre les difficultés de distances et de coût[1].

---

1 On ne discutera pas ici du passage problématique d'un modèle institutionnalisé et professionnaliste à un modèle de bénévolat, ni de leurs valeurs respectives. Voir par exemple The World of Literacy, op. cit., p. 24-32 et C. St-John Hunter, David Harman, Adult Illiteracy in the United States, op. cit., p. 57-75. La reconversion, facilement envisageable théoriquement, doit encore être confrontée à la réalité sociale et culturelle québécoise pour que soit prouvée sa viabilité. En Grande-Bretagne, les pratiques communautaires d'éducation populaire et d'alphabétisation sur le modèle du "tutorat" étaient précédées d'une longue tradition, qu'a reprise et systématisée la BBC avec succès. Il n'est pas sûr que l'emprunt puisse se faire avec le même succès au Québec.

RENFORCEMENT DE L'APPAREIL D'ÉTAT...

Le troisième problème qui serait une objection plus radicale, est celui de la concentration du développement de l'alphabétisation dans l'appareil d'Etat de l'éducation des adultes aux dépens inévitables de l'alphabétisation populaire désinstitutionnalisée, organique et autonome. Une augmentation substantielle des investissements dans les CSR, la polarisation de l'alphabétisation dans l'école et la dépendance vis-à-vis de la télévision (probablement Radio-Québec) et du seul réseau institutionnalisé risquent inévitablement de renforcer la marginalisation des individus et des classes les plus écartées de l'école. Elles risquent fort aussi de s'aliéner la participation des organismes communautaires les moins conservateurs qui sont en contact direct avec les milieux impopulaires, en supposant que cette participation soit malgré tout attendue. Elles seraient une régression et iraient en contradiction avec la politique ministérielle d'ouverture aux groupes autonomes et - c'est prévisible - en contradiction avec les futures recommandations de la Commission d'étude sur l'éducation des adultes qui devraient profondément modifier la politique actuelle d'éducation des adultes dans le sens déjà esquissé par La politique québécoise du développement culturel[1].

... OU AUTOGESTION COMMUNAUTAIRE ?

Les conclusions d'une vaste enquête sur l'alphabétisation aux Etats-Unis, au chapitre de l'usage de la télévision, abondent dans le sens d'une décentralisation des interventions au profit des groupes communautaires et remettent sérieusement en question la possibilité de l'usage de la télévision d'Etat pour l'alphabétisation des plus déshérités:

---

1 La politique québécoise du développement culturel (2 vol.), op. cit.

"Est-ce qu'il est possible, pour les gens engagés dans le processus sophistiqué de la création et du développement d'un matériel télévisuel, de refléter exactement, dans les sujets traités, le vécu des milieux pauvres et de présenter des alternatives issues de l'environnement dans lequel vivent actuellement les adultes les plus défavorisés ?"

La principale recommandation de cette enquête est sans équivoque:

"Voici brièvement notre principale conclusion: Un changement majeur dans la politique d'éducation nationale est nécessaire pour répondre aux besoins éducatifs des adultes en milieux défavorisés. Notre principale recommandation découlant de cette conclusion peut être aussi présentée brièvement: Nous recommandons l'implantation d'initiatives communautaires nouvelles et pluralistes dont l'objectif spécifique sera d'être au service des milieux les PLUS défavorisés - dont le grand nombre des représentants ne participe jamais à aucun des programmes existants"[1].

Ces conclusions sont entièrement applicables au Québec. Et l'on ne saurait les mettre au compte d'auteurs de l'extrême gauche - ou de je ne sais quelle minorité intellectuelle - quand on connaît la notoriété des auteurs dans le domaine de l'éducation des adultes, qu'on sait que leur travail a été financé par la Fondation Ford et qu'on doit la préface à un membre de cette dernière !

DÉPLACEMENT DE LA QUESTION

Finalement, ceux qui auraient espéré trouver ici une réponse positive à la question "Quel usage de la télévision en alphabétisation ?"

---

1 Carman St-John Hunter and David Harman, Adult Illiteracy in the United States, op. cit., p. 104-105.

seront déçus. Cette question, précise en apparence et actuellement posée au Québec, est prématurée parce que le débat de fond sur l'alphabétisation est à peine commencé, mais déjà controversé. Poser les questions en termes de technologie éducative laisse supposer que les problèmes ont été clairement identifiés et qu'on en est arrivé au stade du perfectionnement technique de leur solution. C'est aussi privilégier le rôle des spécialistes, renforcer les idéologies scientifiques, consacrer le pouvoir technocratique inflationniste dans les sciences et la gestion de l'éducation. Si l'on se place dans cette perspective, la question intéressante devient: pourquoi, par qui et dans quelle conjoncture cette question de l'usage de la télé en alphabétisation a-t-elle été posée ? Et a-t-elle été réellement et ouvertement posée avant que la réponse ne s'impose comme allant de soi, avec la commande qu'on connaît d'une série éducative télévisuelle en alphabétisation ? Heureusement, la machine, qui n'a pas encore été montée - en raison de complexités paratechniques inattendues[1] - n'est pas entrée en action.

Si la question n'est pas écartée et s'il est souhaitable que le débat à son sujet s'étende au-delà de l'univers clos de la programmation éducative, elle gagnera à être resituée dans une problématique élargie de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, problématique éducative soit, mais à condition qu'elle ne soit pas monopolisée par les technocrates de l'éducation, car elle est publique, globalement sociale et éminemment politique. Voici comment on posait cette question en Grande-Bretagne:

> *"Le sujet de l'alphabétisation a été isolé de débats qui ont cours sur d'autres sujets d'éducation des adultes en milieu populaire, des autres débats sur l'éducation en général et des débats sur les types de changement social et économique qui sont probables ou possibles dans le pays... On peut*

---

1 Au sujet des études et propositions sur l'utilisation, aux Etats-Unis, de la télé "comme système de livraison de services éducatifs aux adultes défavorisés", C. St-John Hunter et D. Harman notent: "Studies and proposals were numerous and imaginative. Yet the obstacles to their realization are formidable...", Adult Illiteracy in the United States, op. cit., (p. 90).

trouver un exemple clair de notre analyse dans la lecture que font les Britanniques de l'oeuvre de Paolo Freire. Nous lisons ses ouvrages et nous les citons... Mais, apparemment, nous n'avons pas su comprendre sa position fondamentale: il n'existe pas de programme éducatif isolé... En conséquence, il nous faut chercher à comprendre notre propre condition et celle de nos étudiants avant de penser à appliquer les intuitions de Freire; il ne faut pas les emprunter "hors contexte", surtout si nous ne sommes pas intéressés à comprendre notre propre situation"[1].

Ces remarques sont encore globalement applicables au Québec, où la question de l'alphabétisation demeure spécialisée, coupée de l'enseignement primaire et paradoxalement encore réservée aux commissions scolaires, décontextualisée linguistiquement, socialement et politiquement, traitée favorablement seulement dans une position marginale en éducation des adultes et donc administrée comme s'il s'agissait d'une éducation spéciale au même titre que la rééducation des sourds ou des aveugles. En conséquence, au sujet de cette question annexe de la télévision éducative, on a évité d'aborder les principaux problèmes et on a cru qu'il suffirait d'un feu vert budgétaire - substantiel[2] - pour animer la créativité des producteurs et résorber le taux d'analphabétisme au Québec.

---

1 M. Bentovim, dans BBC, Adult Literacy Handbook, 1975, cité par Leslie J. Limage, "Illiteracy in Industrialized countries: A Sociological commentory", Prospect, UNESCO, vol. X, no 2, 1980, p. 149.

2 Un projet non retenu de production télévisuelle, qui devait emprunter les canaux de l'ORTQ, était estimé grossièrement à trois ou quatre millions de dollars pour une période de trois ans commençant en 1979-1980. On y trouve la production d'un film sur l'analphabétisme et quatre-vingt-douze émissions d'une demi-heure. Il est, j'ose croire, assuré qu'un tel investissement n'aurait pas été entièrement accepté par le Gouvernement. Mais, même réduits, ces coûts demeurent énormes.

LA PRIORITE

En conclusion, on ne saurait assez insister sur la priorité du support aux groupes volontaires d'alphabétisation conformément à la recommandation américaine citée ainsi qu'à la politique québécoise d'alphabétisation[1]. Dans la logique de ces orientations et de cette politique, on ne saurait que recommander la révision des projets d'investissement en émissions télévisuelles au profit d'une aide financière accrue aux groupes volontaires d'alphabétisation.

La question de l'usage éventuel de la télévision éducative à l'échelle nationale viendra après, quand une infrastructure organique d'éducation populaire sera assurée de son implantation et du support politique nécessaire. Des expérimentations locales d'usage des médias pourraient alors être encouragées avec une pluralité de perspectives et dans le respect de l'autonomie culturelle des organismes. Et, si l'on revient aux deux modèles d'éducation des adultes présentés au début, on pourra juger de toutes leurs implications politiques, de la nature réelle des choix, de la probabilité des possibles.

---

1 Cf. l'école s'adapte à son milieu, op. cit.

CITATIONS DANS LE TEXTE

"Previously, some people felt that television could eliminate illiteracy, but in practice, television has been used with less success than radio as an instructional tool. It is a high cost investment in equipment, facilities, and trained personnel and must be widespread to be used effectively for motivating, informing, and reinforcing people in literacy programs... Even when valid, indigeneous, or regional programming is available, TV alone does not achieve literacy" (p. 311).

"Is it possible for the persons involved in the sophisticated process of designing and developing televised material to reflect accurately the impact of the issues as these are felt by poor adults and to present alternative approaches that are available within the environment in which the most disadvantaged adults actually live ?" (p. 324).

"Our principal conclusion can be briefly stated. A major shift in national education policy is needed to serve the education needs of disadvantaged adults. Our principal overall recommendation flouring from that conclusion can also be briefly set forth. We recommend the establishment of new pluralistic community-based initiatives whose specific objective will be to serve the MOST disadvantaged hard-core poor, the bulk of whom never enroll in any existing program" (p. 324).

"The subject of literacy has become isolated from the debates that take place about other kinds of adult education for the working class, from other educational debates in general, and from debates about kinds of social and economic change that are likely or possible in this country... A clear example of our temporary analysis seems to us to be the British reading of the work of Paolo Freire. We read and quote his work... But we apparently cannot cope with his fundamental position that there is no such thing as an educational program in isolation... What follows for us is that we need to understand our own and our student's condition before we can think of applying Freire's" (p. 325 & 326).

JOURNAL DE VOYAGE

Louise Lépine,
COFI de Québec,
Ministère de
l'Immigration

Dans le cadre des échanges de l'OFQJ (Office franco-québécois pour la jeunesse) dix-sept Québécois ont effectué un stage en alphabétisation des adultes en France du 7 au 28 mai. Le stage avait été proposé par Armand Tripanier et regroupait des gens liés de différentes façons à l'alphabétisation au Québec.

Même s'il reprend le stage au jour le jour, le présent compte rendu ne se veut pas exhaustif ni même schématique. Il s'agit plutôt d'un mélange d'anecdotes, de réflexions personnelles et de notes prises au cours du stage. Je n'ai retenu que ce que j'ai jugé digne d'intéresser des lecteurs liés de près ou de loin à l'alphabétisation. Voilà pourquoi j'ai volontairement mis de côté l'aspect technique et organisationnel du stage.

MERCREDI 7 MAI

Arrivée à Paris et installation à Nanterre, à la FIAPAD: foyer de type universitaire pour les étrangers de passage à Paris

JEUDI 8 MAI

VISITE DE PARIS EN AUTOCAR

En France, on s'exprime beaucoup par l'écriture: graffitis sur les murs, inscriptions officielles sur les édifices. Celle-ci, lue sur le fronton du musée Trocadéro est lourde de signification et on peut facilement la faire déborder de son sens premier qui se veut une invitation à visiter le musée:

"IL DÉPEND DE CELUI QUI PASSE QUE JE SOIS TOMBE OU TRÉSOR,
QUE JE PARLE OU ME TAISE. CECI NE TIENT QU'À TOI AMI,
N'ENTRE PAS SANS DÉSIR"

VENDREDI 9 MAI

DÉCOUVERTE À PIED DU QUARTIER DES HALLES

Un commerçant se doutant que nous étions des étrangers nous demande de quel pays nous venons.

— "Nous, on est du Québec, Monsieur!

— Du Québec! Ah des Bretons!"

Son analogie est valable parce que beaucoup de noms de lieux se terminent en "ec" en Bretagne, mais son ignorance est vraiment impardonnable.

SAMEDI-DIMANCHE 10-11 MAI

SESSION PUBLIQUE DU MOUVEMENT INTERNATIONAL ATD QUART MONDE SUR L'ILLETTRISME, PIERRELAYE (BANLIEUE DE PARIS)

"ATD" signifie "Aide à Toutes Détresses"

Le Quart Monde regroupe la couche de population qui vit en deçà du seuil de la pauvreté, les plus pauvres parmi les pauvres, ceux qui ignorent s'ils auront de quoi manger demain. Font partie de cette couche: des gitans, des immigrants et aussi des Français. Des bénévoles et quelques salariés, appelés permanents, travaillent à faire revaloriser cette masse qui vit souvent à l'écart de la société. ATD a des antennes dans les principales villes de France mais aussi dans d'autres pays d'Europe, aux États-Unis, en Thaïlande et au Guatemala.

Tout le monde a droit au savoir

«Alors, il faut que je mette une croix là ?»
Monsieur C. furieux a tracé une croix sur le papier : sa signature. C'était à la mairie. On refusait d'inscrire ses deux enfants dans une école de la ville. Il a expliqué : *«Je ne veux pas que mes gosses soient comme moi, ne sachent pas lire ni écrire»*. (1)
En Quart Monde, toutes les familles pensent comme Monsieur C. C'est pourquoi le Mouvement réclame que l'école s'engage par contrat avec les familles pour que dans huit ans, aucun enfant ne soit illettré.
Aucun enfant, aucun adulte ne doit être privé de la lecture et de l'écriture. Cela est possible. En Pologne, par exemple, en sept ans, tous les Polonais, sauf les personnes âgées, ont appris à lire et à écrire. Parce que tout le monde s'y est mis : les paysans, les ouvriers, les instituteurs, les curés.. Même ceux qui ne savaient pas très bien ont été volontaires pour apprendre aux autres. Ne serions-nous pas capables d'en faire autant ?

Joseph Wrésinski
Secrétaire général

Résumé : Différents conférenciers, officiels ou non, viennent nous faire part de leurs recherches et de leurs expériences.

On apprend au cours de cette session que le mot "analphabète" a un sens péjoratif en France. On l'associe aux gens du Tiers Monde, et à ceux qui ne parlent pas la langue en usage au pays. "Illettré" est le terme courant et signifie "celui qui ne sait ni lire, ni écrire".

Qu'est-ce qui motive les analphabètes du Tiers Monde à s'alphabétiser ?
- se débrouiller dans la vie
- écrire des lettres
- s'exprimer personnellement.

"SAVOIR OU SE FAIRE AVOIR"

slogan ATD QUART-MONDE

Une bénévole ATD raconte qu'une femme voulait tellement s'exprimer qu'elle s'était inventé une écriture à elle.

"Ce n'est pas une honte de vivre dans la misère, c'est la misère qui est une honte"

slogan ATD QUART-MONDE

"QU'AUCUN ENFANT NE MANQUE L'ECOLE.

QU'AUCUN ENFANT N'Y ÉCHOUE.

QUE TOUS CEUX QUI SAVENT LIRE ET ÉCRIRE APPRENNENT À CEUX QUI NE SAVENT PAS."

C'est le défi lancé à la fête de la Mutualité le 17 novembre 1977.

"ALPHABETISER C'EST LEUR APPRENDRE À LIRE MAIS AUSSI LEUR MONTRER À ÉCRIRE LEUR PENSÉE. CES GENS-LÀ DEMANDENT À ÊTRE ENTENDUS ET NON DE SAVOIR PURement LIRE ET ÉCRIRE"

Jean Lecuit

ATD QUART MONDE, BELGIQUE

800 millions d'illettrés

Dans le monde :

. 3 adultes sur 10 ne savent ni lire ni écrire, soit 800 millions d'illettrés de plus de quinze ans.
. 6 enfants sur 10 quittent l'école primaire sans avoir fait une scolarité complète.

En rappelant ces chiffres, le Directeur général de l'Unesco a appelé chaque gouvernement à agir pour que d'ici 1990, il n'y ait plus aucun illettré. Mais le Directeur général de l'Unesco a aussi souligné que la lutte contre l'illettrisme était l'affaire de tous : «*Toute personne sachant lire et écrire devrait prendre la détermination d'apprendre à lire et à écrire à au moins deux ou trois autres personnes*».

(Discours pour la Journée internationale de l'alphabétisation, 10 septembre 1979).

photo Unesco

«Les livres, voilà les livres!»

Quand une alliée arrive dans une cité avec un panier plein de livres, les enfants accourent, tout joyeux et crient: «*Les livres ! Voilà les livres !*» Partout, à Colmar, Marseille, Paris, Orléans, Bruxelles (Belgique), Fribourg (Suisse)... c'est toujours la même joie quand la bibliothèque de rue est ouverte.

Paul a 10 ans. Il ne se lasse pas de regarder un livre avec de très belles images qui raconte l'histoire de Léo (1). Léo, c'est un petit tigre qui ne sait rien faire : ni lire, ni écrire, ni dessiner, ni parler convenablement. Les autres savaient, mais pas lui.

Et un beau jour, comme des fleurs qui s'ouvrent au soleil, Léo sait lire, écrire, dessiner ! Maintenant, Léo est content car il peut dire «Moi aussi, je sais le faire !»

Au fond de son cœur, Paul espère qu'un jour, comme Léo, il saura aussi lire, écrire, dessiner, qu'il osera parler...

A l'école, les livres lui font peur parce qu'il doit faire la lecture tout haut ou qu'il n'a pas toujours compris la leçon. Mais à la bibliothèque de rue, au pivot culturel, les livres deviennent des amis. La bibliothécaire ou une maman de la cité raconte une histoire. Annick et Joël veulent la mimer. Emmanuel veut la dessiner. Sylviane (12 ans) lit bien : elle fait lire des mots à Jean-Luc. Christophe avait beaucoup aimé une histoire racontée à la bibliothèque de rue. Il l'a racontée en classe et il a été très fier parce que ses camarades ont aussi aimé cette histoire-là et la maîtresse a félicité Christophe...

Voilà tout ce qui se passe à la bibliothèque de rue ! Alors il en faudrait partout ! Parce que tous les enfants du Quart Monde rêvent de pouvoir dire, comme le petit tigre Léo : «Moi aussi, je sais le faire !»

(1) Léo – par R. Kraus et J. Aruego – Édité par l'École des Loisirs.

LUNDI 12 MAI

IPTR (INSTITUT DE PROMOTION DES TRAVAILLEURS) PARIS

.Cet Institut donne différents cours de formation dont des cours d'alphabétisation pour chômeurs immigrés.

. Présentation de la méthode d'alphabétisation "3a" par l'auteur, Mme Gousseau

Pourquoi "3a" ? Pour alphabétisation
animation
audio-visuel

Principe de base : ce que j'entends et dis, peut aussi se voir, c'est-à-dire, se lire.

La méthode utilise comme point de référence des diapositives où figurent un dessin et une phrase écrite s'y rapportant (ex: Ali arrive à la gare). On enseigne parallèlement l'écriture et la lecture. L'étudiant apprend en même temps les caractères cursifs et moulés, en majuscules et en minuscules. On y fait une initiation visuelle à la grammaire : dans les phrases utilisées sur diapos, le sujet est en noir, le verbe en rouge et les renseignements complémentaires en jaune. Les noms et substantifs sont encadrés et les verbes, encerclés.

Les étudiants sont initiés à l'utilisation de différents documents authentiques : mandat postal, carte de métro, plan de ville, etc.

J'y apprends que les Arabes sont souvent analphabètes dans leur langue car la lecture est réservée à une élite. Cependant

ils arrivent à écrire des lettres à leur famille restée au pays en découpant des morceaux du Coran qu'ils ont appris par coeur. Ils collent ces morceaux ensemble et arrivent ainsi à faire passer leur message.

LUNDI 12 MAI

MAISON POUR TOUS, Le Pecq (banlieue de Paris)

COURS D'ALPHABETISATION ET RENCONTRE AVEC LES PARTICIPANTS ET LES ANIMATEURS BENEVOLES

Cette année, la mairie du Vésinet, riche banlieue parisienne, a fait venir deux familles cambodgiennes vivant dans un camp de réfugiés. Le gouvernement français ne prévoit pas de subventions spéciales pour ces réfugiés. Cependant la mairie fait travailler les hommes au pavage des rues de la ville tandis que les femmes restent à la maison pour s'occuper des enfants. De l'aveu même de l'un d'eux, le travail est des plus harassant pour ces asiatiques, anciens commerçants, bâtis comme des arbalètes au contraire des autres immigrants, les arabes qui le sont comme des armoires à glace.

L'alphabétisation de ces cambodgiens et d'autres immigrants se fait par des dames bénévoles, deux fois par semaine, durée : une heure. Le lieu : au sous-sol de la Maison pour tous, sorte de maison de la culture où se donnent différents cours de loisir. La méthode d'alphabétisation utilisée varie selon les monitrices bénévoles qui avouent n'avoir reçu aucune formation.

Le tout fait très amateur avec un côté "bonne dame patronesse" Avec beaucoup de patience et de travail, certains immigrants arriveront sans doute à savoir lire et écrire mais je doute fort que les Asiatiques y parviennent. Les monitrices s'efforcent à montrer à lire et à écrire en français à des immigrants qui ne parlent pas la langue, qui ne sont pas encore sensibles aux sons français.

Ces monitrices font preuve de bonne volonté mais je crains que leurs efforts ne soient inutiles. Des exemples : une dame "enseigne" le français à deux adolescents cambodgiens. Elle utilise une méthode avec images qui a été faite pour les Arabes et de toute façon, les Asiatiques sont hermétiques au décodage des images. Elle parle, parle sans arrêt, pose parfois une question qui ne demande qu'un oui ou un non comme réponse. Les cambodgiens sont réservés, timides, mal à l'aise. Ils n'apprendront sûrement pas le français de la sorte mais pour l'instant, personne ne s'interroge à savoir si le système est rentable. Une autre bénévole tente d'enseigner le français avec une grammaire, une autre, avec un livre de lecture pour petits enfants.

Il ne semble pas y avoir d'échanges professionnels, on travaille chacun pour soi. On nie toute personnalité aux apprenants car il n'est pas question de les faire parler de leur passé. Négation totale de leur expérience de vie. Décidément on est loin de la pédagogie de Paolo Freire...

MARDI 13 MAI

CENTRE LES OLYMPIADES, PARIS

Le 13e arrondissement à Paris porte le surnom d'Asie-sur-Seine. C'était il y a quelques années un quartier habité par la classe moyenne. On a fait beaucoup de démolition pour construire des tours luxueuses. Si luxueuses, que les gens sont allés habiter ailleurs. Les Asiatiques réfugiés en France se retrouvant pour la plupart à Paris ont accepté d'habiter ces tours boudées par les Parisiens moyens qui ne pourraient pas payer et par les riches qui n'ont pas le goût d'habiter le quartier. Les asiatiques sont prêts à payer puisqu'on ne veut pas les prendre ailleurs et que de toute façon, vivant à douze dans un même appartement, ils finiront bien par trouver l'argent nécessaire. Ces appartements abritent souvent des couturières qui travaillent "au noir", exploitées par des marchands qui les paient mal. Elles n'ont pas le choix: personne ne veut les embaucher parce qu'elles ne parlent pas français.

Au Centre, on assiste à une démonstration de la méthode "3a", cette méthode qui enseigne en parallèle à parler, à lire et à écrire. Clientèle: immigrants en chômage involontaire. Formation = 6 heures par jour, au total: 240 heures.

Cette méthode s'adressait à l'origine aux Maghrébins des Asiatiques, parlant peu ou pas le français forment la majorité du groupe en alphabétisation. On a droit à des

échanges avec les participants.

Conclusion: ils sont de forces inégales. Ce serait un avantage si la pédagogie voulait "que celui qui sait apprenne à l'autre"; mais ce n'est pas le cas. A treize, ils sont trop nombreux pour faire de l'alphabétisation de façon efficace. La durée de la formation est insuffisante. Concernant la motivation des Asiatiques on a entendu cette réflexion: "Ils ne rechignent pas à la tâche, ils sont prêts à tout apprendre pour pouvoir travailler. Le vrai péril jaune, c'est ça."

MERCREDI 14 MAI

DIRECTION POPULATION ET MIGRATION
MINISTERE DE LA SANTE, PARIS

Mme Nicole Lafay, fonctionnaire au ministère de la Santé nous explique que les allocations familiales non versées aux migrants travailleurs, parce que leur famille est restée dans le pays d'origine, vont au FAS (Fonds d'action sociale). Cet organisme doit redistribuer cet argent auprès des migrants et des réfugiés sous formes de cours de préformation et de formation professionnelle et d'information. Ainsi de 1975 à 1979, des cours d'alphabétisation à temps partiel ont été offerts gratuitement aux migrants. Fait important, ce sont des organismes extérieurs qui assurent la formation. Nous verrons d'ailleurs l'application pratique de cette aide lorsque nous serons à Marseille.

Ensuite, Mlle Blanche Laporte, fonctionnaire au même ministère, nous parle des nomades, c'est-à-dire de ceux qui n'ont pas de domicile fixe. Ils sont entre 42,000 et 60,000 en France. Depuis 1968, le gouvernement français permet à ces gitans de stationner dans des terrains spécifiques si c'est pour plus de 24 heures. On a construit à cet effet des aires de stationnement en bordure des villes et le gouvernement en assure la surveillance et la gestion en plus d'y faire travailler une équipe socio-éducative.

Les nomades n'ont pas de problèmes économiques plus graves que la moyenne des Français, certains sont même très riches. Ce sont le plus souvent des travailleurs indépendants : ferblantiers, vanniers, étameurs, forains. Il y a problème parce que ces familles sont sans domicile fixe. Les enfants sont donc tenus de faire signer tous les mois par le professeur un livret attestant leur fréquentation scolaire.

L'esprit familial est très développé chez ces gens et la promiscuité y est vécue de façon positive. On chante et on parle tard le soir, si bien qu'il est dommage de réveiller les enfants pour les envoyer à l'école le matin. D'ailleurs, ils y sont trop souvent dénigrés par le maître ou les copains. Si bien que les enfants des nomades sont des analphabètes en puissance. Pour l'instant il n'y a pas de problèmes mais plus tard les responsabilités de la vie obligent très souvent à savoir lire et on doit recourir

aux services du chanceux qui sait. La motivation est donc tardive. Par fois, certains enfants se montrent motivés mais il faut partir, changer d'école et tenter de se réinsérer dans un nouveau cadre. Quant aux adultes, même s'ils avouent être embarassés de ne pas savoir lire, ils n'ont pas assez de volonté pour apprendre. Les gitans sont un peuple qui vit trop dans l'immédiat pour être capable de mener une action à long Terme.

JEUDI 15 MAI

VOYAGE VERS MARSEILLE + INSTALLATION

VENDREDI 16 MAI

ATOM, MARSEILLE

Ce n'est pas par hasard si Marseille a été choisie comme région à visiter au cours du stage. L'alphabétisation en France se fait presque exclusivement auprès des immigrants et Marseille, port de mer, est la principale porte d'entrée de cette immigration. Marseille est à la France, voire même à l'Europe, ce que New-York est aux Etats-Unis.

ATOM qui nous accueille aujourd'hui signifie "Association d'Aide aux Travailleurs Outre-mer. Cette association a été créé il y a 30 ans pour venir en aide aux étrangers venus chercher du travail dans un pays qui vivait le développement accéléré de l'après-guerre. Les guerres d'indépendance des pays africains ont contribué pour

beaucoup au reflux de l'immigration et le climat de la région étant semblable à celui des pays d'origine, les immigrants n'étaient pas portés à s'installer ailleurs.

ATOM dont le sens premier a changé, et pour qui travaillent 900 personnes, mène actuellement une action socio-éducative auprès des étrangers, travailleurs ou non. Son action se fait par catégories dont nous aurons l'occasion d'avoir un aperçu : ADAP s'occupe d'adaptation et de préformation des asiatiques à Paris. Les autres groupes : CANA, ACPM, les antennes socio-éducatives, se situent à Marseille. L'association est financée aux 3/4 par le FAS et par des subventions locales pour le reste.

Le même jour notre groupe est partagé en trois pour aller visiter différentes antennes socio-éducatives. Il s'agit d'un local situé à même différentes cités où vivent des immigrants. Celle que j'ai visitée, la Paternelle, est entourée d'un mur de pierre, le "mur de la honte", que ses habitants démolissent peu à peu. Elle abrite une vingtaine d'immeubles de 6 à 12 petits appartements de 3 pièces

Le local de l'antenne socio-éducative occupe un étage complet d'immeuble et on y dispense un programme de formation aux jeunes filles, d'une durée de 4 ans et dont les objectifs sont : "l'épanouissement de la personnalité et la préparation à la vie d'adulte responsable". Le programme ne s'adresse pas aux jeunes hommes parce qu'ils sont libres de sortir de la cité. Il s'adresse aux filles parce qu'elles

sont contraintes par les coutumes musulmanes à rester à l'intérieur de la famille. Et puis, elles semblent plus motivées que les garçons à apprendre. Dans le cadre de l'enseignement général on fait du français, du calcul et de la géographie. Il s'agit plus de rattrapage scolaire que d'alphabétisation proprement dite.

Les monitrices qui travaillent dans ces antennes sont françaises et dispensent un enseignement à la française, ex: cours de cuisine française. Le milieu me semble stagnant, les cités ont l'allure de ghettos, la saleté et la misère y règnent à l'extérieur. Même s'ils vivent à l'étroit et entassés, les habitants ne sont pas portés à aller vivre dans la ville parce qu'ici les loyers sont peu élevés ; 36 $ par mois, eau et électricité gratuites.

Les hommes sont le plus souvent chômeurs. De quoi vivent-ils ? Ils arrivent à vivoter grâce aux allocations familiales, les enfants constituant en quelque sorte leur gagne-pain. Les méthodes contraceptives sont tabou.

A quoi peut donc servir "le développement du jugement personnel et de l'esprit critique" inscrit au programme si du jour au lendemain le père décide que sa fille doit épouser tel homme. Ces filles sont donc coincées entre deux cultures, incapables d'en choisir une librement. Il arrive parfois que des jeunes filles à "l'esprit critique développé" soient acculées au suicide parce qu'elles ne veulent pas du mari qu'on leur a choisi.

A quoi peuvent servir les cours de peinture et de

céramique quand on se retrouve à 30 ans avec 6 enfants sur les bras ? Et les cours de couture quand on n'a pas l'argent pour s'acheter une machine à coudre ?

Les années passées à l'antenne laissent cependant de bons souvenirs dans la mémoire de ces filles qui ont pu de la sorte s'évader du cadre trop restreint de leur famille. Les avantages immédiats de l'existence d'ATOM dans ces cités sont que les gens peuvent y téléphoner gratuitement et qu'on peut y trouver un soutien moral le jour.

VISITE DE FONT-VERT, HLM

Il s'agit d'un gros immeuble moderne où vivent des étrangers. On y donne différents cours trois fois par semaine : alphabétisation, couture, cuisine, coiffure. Ces cours, selon la directrice d'ATOM ne sont que "des prétextes à faire passer des messages" sans préciser de quels messages il s'agit. Un de leurs objectifs est de sortir ces femmes de leur milieu, de leur faciliter les contacts et les échanges entre elles, quoique les ethnies se mélangent très peu. Les cours d'alphabétisation se donnent avec la méthode du CREDIF, méthode inadéquate à mon avis pour ces immigrantes de l'Afrique noire qui ne parlent ni ne comprennent le français et qui sont analphabètes dans leur langue.

Au cours d'un bilan de la journée, nous avouant surpris de n'avoir rencontré aucune monitrice d'origine étrangère, la directrice avoue qu'elle en a une seule musulmane et "qu'elle leur cause beaucoup de problèmes parce qu'elle est partagée" et de conclure "qu'il ne faut pas avoir trop de personnel maghrébin."

Etonnée de voir les monitrices vivre en dehors des cités, la directrice nous rétorque : "C'est important que nous habitions à l'écart de ces cités pour ne pas s'abaisser à leur niveau. Il faut se tenir à l'extérieur d'eux si nous voulons réussir à les rehausser". Je laisse le lecteur tirer ses conclusions

LUNDI 19 MAI

CANA + ACPM

Le CANA, à l'origine, Centre d'Accueil pour Nords-Africains est devenu Centre de Préformation professionnelle féminine. Ce centre offre des cours de formation aux femmes de plus de 18 ans. On y reçoit 90 stagiaires par session de 22 semaines. Trente stagiaires peuvent loger sur place. Elles sont payées de 25 à 100% de leur ancien salaire. On passe le premier mois à évaluer leurs connaissances et à déterminer leur option professionnelle. On fait de l'alphabétisation à temps plein auprès des réfugiées.

Par la suite on passe au cours professionnel choisi parmi les suivants : pressing (nettoyage

et repassage), couture , caisse-vente , collectivité (services dans les hôpitaux et les hôtels). Se donne en parallèle de l'enseignement général et du français.
Les trois dernières semaines du stage sont consacrées à un stage en entreprise.

Ici, le choix de la méthode utilisée pour enseigner le français oral et écrit est laissé au bon vouloir des monitrices. La méthode pour le français oral m'a semblé inadéquate pour des Asiatiques tandis que la méthode d'alphabétisation du CLAP pour les Maghrébines était idéale parce qu'elles ont déjà une bonne base en français.

J'ai aussi parlé avec des stagiaires en pressing. Elles passent la moitié de la journée à nettoyer, repasser les vêtements du personnel d'ATOM et reçoivent une formation générale et en français l'autre demi-journée. Elles ignorent où est le Canada, l'une d'elles demande si Paris est près de la mer mais apprennent qu'il y a 3 types de soie, leur origine et comment les nettoyer, le tout sous forme d'exercices écrits. Les connaissances générales passent loin derrière la spécialisation à outrance.

ACPM, l'Association des Centres de Préformation de Marseille est une sorte de campus diffusant des cours de formation pour formateurs qui travaillent auprès des immigrants, des cours de préformation professionnelle pour adolescents et adultes. Il y a, en plus des

locaux pour différentes activités sportives et de délassement. La moitié des stagiaires, 350 au total, vit en internat. On leur donne une formation générale en français, en calcul et une initiation à la vie sociale. On les initie à notre gestuelle (mesure, planéité, etc) et à la gestuelle professionnelle (ex: maçon). Les stagiaires sont aussi initiés théoriquement et pratiquement à une vingtaine de métiers, au rythme d'un par semaine, ceci afin qu'ils soient mieux en mesure de faire un choix selon leurs aptitudes et leur goût lorsqu'ils iront à l'AFPA (Association de Formation Professionnelle des adultes)
On est très exigent quant au choix des animateurs: ils doivent être polyvalents afin de donner le maximum de connaissances au min e groupe dont il est l'élément sécurisant.

Bien que la visite du Centre ait été superficielle, il m'apparaît que cette structure de formation est bien organisée et je crois qu'elle ne peut être que rentable pour le monde du travail.

LUNDI 19 MAI PM: VISITE D'UNE AIRE DE STATIONNEMENT POUR VOYAGEURS DE SAINT-MENET

MARDI 20 MAI AM: VISITE A L'ASSOCIATION DEPARTEMENTALE POUR L'ACCUEIL ET LA PROMOTION DES TZIGANES

On a la confirmation de ce que Mme Laporte nous avait dit le 14 mai au sujet des tziganes. Les parents n'incitent pas leurs enfants à aller à l'école. Ces analphabètes rencontrent des

problèmes lorsqu'ils veulent passer leur permis de conduire ou qu'ils ont des problèmes administratifs (impôts, comptes, etc.)

A l'aire de stationnement, qui est une sorte de petit camping sans verdure, six personnes travaillent à temps plein : un gestionnaire, un professeur, une institutrice en pré scolaire, une monitrice d'enseignement ménager, un homme d'entretien et une personne pour s'occuper des relations sociales, la cohabitation des différents clans n'allant pas toujours de soi. Il s'agit pour tout ce personnel de faire vivre les différents tziganes entre eux et de faire fonctionner les enfants à l'intérieur de l'école. Ce personnel constitue donc un lien entre les nomades et les sédentaires. Chose intéressante, l'objectif des gens qui travaillent auprès des tziganes est de "faire en sorte que cette population marginalisée puisse trouver sa place en gardant ses propres valeurs."

MERCREDI 21 MAI

ATD QUART MONDE, MARSEILLE

C'est sans doute ce jour-là que nous avons fait les rencontres les plus intéressantes de notre stage. La maison ATD de Marseille a été ouverte en janvier, cinq permanents y travaillent à temps plein, trois sont à Toulon, ville voisine, en plus de plusieurs bénévoles qui travaillent à temps partiel.

Qui fait partie du Quart Monde ? Habituellement on parle de catégories sociales verticales : immigrés, gitans, vieillards, chômeurs. ATD pour sa part, parle de catégorie horizontale qui regroupe les plus pauvres parmi ces gens : le sous-

prolétariat. ATD (Aide à toutes détresses) a été créé en 1956 par le père Joseph Wresinski. Actuellement on compte 300 permanents et des milliers de permanents oeuvrant à travers le monde. Ils sont subventionnés de diverses façons: dons publics et privés, vente d'ouvrages, etc.

Benoît, un permanent, a été détaché cette année pour étudier et réfléchir sur cette sous-couche de la population. Selon ses recherches, dans toutes les sociétés il y a toujours eu une partie de la population marginalisée et le problème n'est pas qu'économique, il est aussi politique et culturel.

Le père Joseph a eu trois intuitions à l'origine de la création du mouvement. D'abord que ces gens ne sont pas là par hasard, par maladie ou par paresse. D'où la nécessité de créer une sorte d'institut de recherches pour analyser les problèmes du sous-prolétariat. Ainsi les permanents sont tenus de prendre continuellement des notes qu'ils envoient à Pierrelaye. Deuxièmement cette population est tellement faible et écrasée qu'elle ne pouvait pas s'en sortir seule. Finalement qu'il fallait rendre aux familles leur dignité. "Les politiques sociales aident les gens à survivre mais pas à se dépasser". D'où l'urgence de lutter contre l'ignorance et le mépris.

Dans ce combat contre l'ignorance on remplace les soupes populaires par des bibliothèques de rue. L'idée est contestée dans notre groupe. Personnellement je crois qu'il est plus urgent de nourrir l'esprit si on veut inciter ces gens à vouloir sortir de leur misère et que, de toute façon, une

foule d'organismes sont prêts à nourrir le corps parce que c'est plus valorisant dans l'immédiat.

La réaction première des gens du Quart Monde face à la lecture en est une d'hostilité :

LIVRE = ECOLE = ECHEC

Pour l'alphabétisation faite à ATD il n'y a pas de méthode proprement dite, il s'agit plutôt d'une approche élaborée par le Frère Pierre et s'inspirant de celle de Paolo Freire. L'étape première consiste à apprendre à parler devant un groupe, à formuler de façon concise ses idées. On incite les parents à assister aux réunions d'école afin qu'ils cessent d'être exclus. D'où l'importance de savoir lire pour pouvoir se définir et s'exprimer avec les autres.

On favorise les contacts des gens du QM entre eux en envoyant des membres des différents endroits aux assemblées de Pierrelaye. Souvent, ils sont surpris de constater qu'ils ne sont pas seuls ou qu'il y a pires qu'eux.

A ATD on est en faveur de ces cités à l'allure de ghettos parce qu'elles permettent, favorisent le dialogue et la recherche de solutions aux problèmes. Ce qui constituait à l'origine une sorte de mise au rancart sociale peut devenir leur force.

ATD insiste par contre pour n'être rattaché à aucune idéologie politique ou religieuse. Les objectifs pour l'avenir sont de détruire cette extrême pauvreté et de lutter contre l'exclusion sociale.

Pour illustrer concrètement l'action d'ATD notre groupe va rendre visite à des permanents travaillant dans les cités. Notre sous-groupe se retrouve à la cité d'urgence du Vallon d'Etuves. Il s'agit d'un groupement d'immeubles construit sur une colline, un peu à l'écart du quartier. Ces cités d'urgence ont été construites il y a quelques années pour parer à un besoin urgent d'habitations. Une sorte de dépotoir règne au milieu de tout cela. C'est normal dans la mesure où les habitants vivent de récupération. Il s'agirait de bâtir un enclos spécial pour le tout et déjà la cité aurait l'air moins misérable.

Notre vue et notre odorat d'Américains sont choqués par les odeurs, les mouches, les carcasses d'autos. La proximité d'une petite forêt (la vue est magnifique) et le bon accueil des gens effacent notre première réaction de dégoût et de gêne.

Michel Aussedat habite seul un appartement de la cité. Il est permanent ATD. Quelles sont ses approches pour venir en aide aux gens ? Il fait d'abord une bibliothèque de rue deux fois par semaine. Cela consiste à s'amener dans un groupe d'enfants avec des livres, de leur raconter une histoire, de montrer les images, de susciter des questions, d'y répondre et de laisser les enfants manipuler cet objet tabou qu'est le livre.

Depuis son arrivée Michel ne fonctionne qu'à partir des demandes qu'on lui fait. Il rend des services mais en demande en retour. Par contre il ne prête pas d'argent

car ce serait s'engager sur une voie dangereuse. Il fait de l'alphabétisation avec trois adolescents qui se rendent chez lui. Il organise différentes activités dans un local de la cité: dessins, histoires, peinture. Parfois il photographie ces activités puis va montrer les photos aux parents qui sont fiers de voir que leurs enfants peuvent faire des choses. Il distribue le journal ATD aux familles, en commente les photos et lit des articles. Tous les jours, Michel prend des notes dans son cahier de bord qu'il envoie à Pierrelaye. Pour illustrer l'exclusion sociale de ces gens Michel nous raconte qu'ils ne savaient pas encore que tout était fermé le 1er mai en France à l'occasion de la fête des travailleurs.

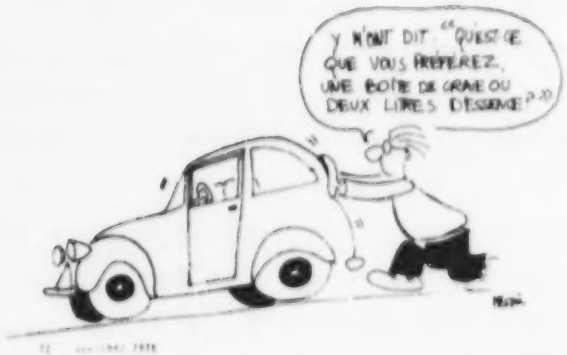
L'action de Michel est lente mais progressive. C'est très important d'aller au rythme des demandes formulées. Seul de sa catégorie, Michel fait un peu figure de missionnaire. On parle beaucoup d'aide au Tiers Monde. La France, du moins certains Français, viennent de découvrir qu'il y avait aussi de la misère dans leur propre pays. Lors qu'on nous a demandé combien il y avait de sous-prolétaires au Québec, nous avons prétexté que cette catégorie de population n'existait pratiquement pas chez nous. Sur ce, on nous a rétorqué "mais c'est parce que vous ne les avez pas cherchés. Ils sont sûrement beaucoup plus nombreux que vous ne le croyez". Chose certaine, la misère est toujours reliée à l'analphabétisme dans nos sociétés riches et l'analphabétisme engendre la honte et le silence.

VENDREDI 28 MAI

CLAP (COMITE DE LIAISON POUR L'ALPHABETISATION ET LA PROMOTION) PARIS

Je passe sous silence d'autres rencontres qui ont été faites au cours du stage mais qui ne sauraient intéresser des gens en alphabétisation œuvrant au Québec. Je cite en dernier lieu une rencontre non inscrite au programme : le comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion. Fondé en 1968, le CLAP travaille en liaison avec 55 associations impliquées par la formation. Il a comme tâches : la production de matériel pédagogique, la formation de moniteurs et la création de structures pour défendre la situation des immigrés. Il y a des délégations CLAP dans 5 régions de France, celle de Paris portant le surnom "des Arabes" parce qu'ils forment une large part du personnel.

On doit au CLAP une somme importante de matériel pédagogique s'adressant à la préformation des immigrants



CLAP
NOV. 1978

Ils ont créé une méthode d'alphabétisation. Ils diffusent de l'information pertinente grâce à la publication de leur bulletin mensuel : CLAP, Alphabétisation et Promotion.

On nous dresse un tableau pas très rose des besoins actuels. Sur 4 millions d'immigrés en France, la moitié est analphabète, un million de demandes sont exprimées et il n'y a que 60.000 places. Il y a une loi en France qui stipule que 1% de la masse salariale des entreprises doit être consacrée à la formation et au perfectionnement des employés. Selon le CLAP, un travailleur immigrant sur mille réussit à obtenir une formation soit linguistique, soit professionnelle. Il semble que ce soit les cadres qui bénéficient pour une large part de ce budget de formation.

Sans réussir à répondre à toutes les demandes, des organismes en liaison avec le CLAP ont mis sur pied des cours d'alphabétisation donnés par des bénévoles : travailleurs sociaux, secrétaires, femmes au foyer. Les moniteurs doivent faire

CLAP
MARS 1980

face à une foule de problèmes : absentéisme, déménagement, nationalités diverses. Le problème majeur perçu semble être le niveau d'égalité d'échanges à atteindre, il y a trop de disparités entre les moniteurs et les alphabétisés. Il aurait été intéressant d'aller constater de visu ces classes d'alphabétisation.

Je ne peux m'empêcher de conclure que par sa situation privilégiée (en liaison avec 55 organismes) le CLAP aurait dû être inscrit dès le premier jour au programme de notre stage et servir de base au choix des rencontres ultérieures.

CLAP
AVRIL 1980

LE SCANDALE DE LA FORMATION DES IMMIGRÉS

EN 1980 LE GOUVERNEMENT N'ENGAGERA POUR LA FORMATION QUE 154F EN MOYENNE PAR ANALPHABÈTE, SOIT 1 HIS PAR PERSONNE PAR AN.

EN 1975 : LE SECRETAIRE D'ETAT AUX IMMIGRÉS AFFIRME QUE D'ICI 1983, L'ANALPHABÉTISME SERA ÉLIMINÉ.

EN 1980: PRÈS DE 2 MILLIONS DE PERSONNES SAVENT À PEINE LIRE ET ÉCRIRE ; PARMI ELLES 800,000 À 1 MILLION D'IMMIGRÉS SONT ANALPHABÈTES

Le Collectif national des associations pour la formation des migrants

---

CONCLUSION

Même si ce stage a été très intéressant par certains côtés il n'a pas su répondre à toutes nos attentes. Nous avons très peu vu d'alphabétisation sur le terrain et quelques rencontres étaient par trop superficielles. Il faut reconnaître que l'organisation du stage a demandé une certaine somme de travail mais il me semble que le chargé de mission de l'OFQJ n'a pas suffisamment fouillé le domaine et nous avons eu l'impression d'être passés à côté de choses intéressantes.

C'est grâce à l'initiative personnelle des stagiaires si nous avons pu connaître le centre national de documentation pédagogique et le CLAP.

Nous avons aussi observé que les organismes et les gens concernés par l'alphabétisation en France communiquent très peu entre eux contrairement aux tentatives qui se font chez nous. Cela est sans doute dû à la longue tradition d'individualisme des Français Mais cela ne leur enlève rien de leur généreuse hospitalité dont nous leur rendons grâces.

On peut aussi conclure que l'alphabétisation en France est liée par une large part à l'apprentissage du français langue seconde, donc souvent rattachée à l'immigration.

CLAP, AVRIL 1980

BIBLIOGRAPHIE
VIDÉOGRAPHIE

PUBLICATIONS DU MEQ-DGEA SUR L'ALPHABÉTISATION
- SERVICE DE RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT
- EQUIPE D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT

AUTRES PUBLICATIONS QUÉBÉCOISES
MÉTHODES ET OUTILS D'ALPHABÉTISATION
VIDÉOGRAPHIE

Les Québécois passent en moyenne 40 heures par semaine devant leur poste bien aimé.

Le nombre des lecteurs va diminuant!

NOMBRE PHÉNOMÉNAL D'ILLETTRÉS EN AMÉRIQUE DU NORD

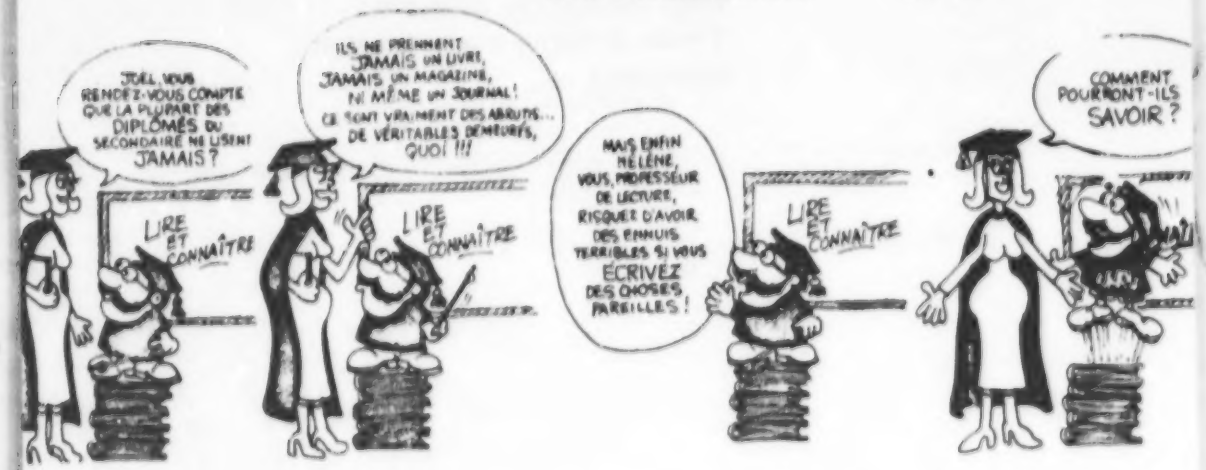
La presse a été fascinée ces derniers mois par le nombre phénoménal d'illettrés (presque 70 millions) existant en Amérique du Nord. Malgré un budget énorme consacré à l'éducation ($150 milliards par an) et à une époque où le volume écrit devient impressionnant (les nouveaux ordinateurs peuvent maintenant imprimer 10 000 lignes à la minute!) le nombre des lecteurs va diminuant! Pourquoi?

Il faut bien distinguer 3 catégories de personnes qui ne lisent pas au Canada:

— 1 million d'analphabètes qui n'ont jamais appris à lire,

— 4 millions d'illettrés «fonctionnels» qui ont appris à lire, mais se trouvent dans l'impossibilité de comprendre leur texte, ne possédant pas un vocabulaire suffisant. Ce sont ces mêmes personnes qui, au restaurant, sont obligées de demander à leur voisin quel est le menu du jour, se trouvant incapables de le lire elles-mêmes!

Enfin 6 millions de «semi-lettré» qui se culpabilisent du retard accumulé sur leurs lectures, tenant toujours en main le journal de la veille; simili-intellectuels qui possèdent néanmoins de splendides bibliothèques, achètent toutes les encyclopédies possibles et inimaginables pour leurs enfants, mais se gardent bien de les consulter eux mêmes. On peut également classer dans cette catégorie les 50% des étudiants de la Province de Québec qui, dès leurs études secondaires terminées, n'ouvrent plus un livre ainsi que les 93% de la population qui ne lisent pas régulièrement leur journal quotidien.



Extrait de La Presse, 29 mars 1980.

PUBLICATIONS DU MEQ-DGEA SUR L'ALPHABÉTISATION

Service de recherche et développement

N. Barnes, J.-P. Hautecoeur, R. Saucier,	TÉLÉVISION ET ALPHABÉTISATION, Le grain de sel, MEQ-DGEA, no 3, 1981.
Jean-Paul Hautecoeur,	ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, 1979, 222 p.
"	POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, 1979, 50 p. Réédité dans Le grain de sel, numéro spécial, MEQ-DGEA, mai 1979.
"	MÉDITATION CIRCONSTANCIELLE À LA CAMPAGNE ... D'ALPHABÉTISATION, 1981, 70 p.
ALPHA 78, RECUEIL DE TEXTES	(préparé par J.-P. Hautecoeur), 1978, 191 p.
ALPHA 78, COMPTE RENDU DU SÉMINAIRE	(préparé par J.-P. Hautecoeur), 1979, 235 p.
ALPHA 80, COMPTE RENDU DU SÉMINAIRE	(préparé par J.-P. Hautecoeur), 1981, 276 p.
ALPHA 80	(sous la direction de J.-P. Hautecoeur), 1982, 371 p.
ALPHA 82	(sous la direction de J.-P. Hautecoeur), à paraître.
PRATIQUES D'ALPHABÉTISATION	(sous la direction de J.-P. Hautecoeur, 1982, 390 p.
SAINT-ARNAUD,	ALPHABÉTISER EN CRÉOLE, 1981, 155 p.

Equipe d'aide au développement

Monique Gaudreau, — PRÉSENTATION DU DOSSIER ALPHABÉTISATION A L'ÉQUIPE D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT, 1981, 23 p.

Monique Gaudreau, Nicole Pothier, — COMMENT DÉPISTER ET RECRUTER UN OU DEUX OU TROIS GROUPES DE 15 ? 1981, 15 p.

Nicole Pothier, — LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION, ANALYSE CRITIQUE ET DISCUSSIONS, 1981, 45 p.

" — LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION, 11 FICHES DESCRIPTIVES, 1981, non paginé.

TROIS APPROCHES PÉDAGOGIQUES POUR L'ALPHABÉTISATION — (préparé par Nicole Pothier), 1981, non paginé.

ÉPISODES DE VIE PÉDAGOGIQUE LÉGERS ET IMAGÉS — (préparé par Nicole Pothier), 1981, non paginé.

Monique Gaudreau, Nicole Pothier, — ET BIENTÔT... ARRIVE LE TEMPS D'ÉVALUER L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION. COMMENT FAIRE ? 1981, non paginé.

AUTRES PUBLICATIONS QUEBECOISES

ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS HAÏTIENS A MONTRÉAL	(matériaux pour une session de formation), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section andragogie, Montréal, 1981, 238 p.
Roger Cartier, Gilles Houle,	LA CLIENTÈLE ANALPHABÈTE: UNE PREMIERE RECHERCHE DE BESOINS EXPRIMÉS ET NON EXPRIMÉS, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service d'éducation des adultes, 1981, 221 p.
André Demers, Marc Thiffault,	UNE PROBLÉMATIQUE D'ALPHABÉTISATION, Commission scolaire régionale de Chambly, Service d'éducation des adultes, Longueuil, 1978, 68 p.
Institut canadien d'éducation des adultes,	POUR UNE ALPHABÉTISATION POPULAIRE (par Serge Wagner), Montréal, 1980, 16 p.
Micheline Laperrière, Serge Wagner,	L'ALPHABÉTISATION A REPENSER: L'EXPÉRIENCE DU CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE DE POINTE ST-CHARLES, Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, 1980, 321 p.
Adeline Magloire Chancy,	L'ANALPHABÉTISME CHEZ LES FEMMES IMMIGRANTES HAÏTIENNES À MONTRÉAL, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section andragogie, Montréal, 1981, 168 p.
Regroupement des groupes populaires en alphabétisation,	L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC: SITUATIONS, RECOMMANDATIONS, Le regroupement des groupes populaires en alphabétisation, Montréal, 1981, 90 p.
Equipe Alpha,	RAPPORT DES ATELIERS D'ALPHABÉTISATION DE SEPTEMBRE 1980 À AVRIL 1981, Coopérative des services multiples de Lanaudière, Ste-Julienne, mai 1981, 56 p.

METHODES ET OUTILS D'ALPHABETISATION

APPROCHE SYLLABIQUE,	documents produits par Diane Vincent et Lise Thériault
Prix:	sans frais
Commande:	Commission des écoles catholiques de Montréal, Services administratifs du Service d'éducation des adultes, 3737 est, rue Sherbrooke, Montréal (Québec), H1X 3B3
Thème:	le matériel comprend un guide méthodologique, six cahiers de lecture, six cahiers d'écriture, deux tests de contrôle interétapes, un cahier de notions grammaticales et activités pratiques.
DE L'ÉCOUTE À LA LECTURE ET JUSQU'À L'ÉCRITURE,	documents produits par Clémence Laroche et Armand Trépanier
Prix:	Cahier 1: 1.50$ - Cahier 2: 2,00$ Cahier 3: 3,50$ - Cahier 4: 3,75$ Cahier 5: 4,25$ - Guide méthodologique: 10,00$
Commande:	Guérin éditeur Ltée, 4574, rue St-Denis, Montréal (Québec), H2J 2L3
Thème:	cinq cahiers composent l'ensemble de ce matériel, qui conduit l'étudiant jusqu'au niveau secondaire.
EXPÉRIMENTATION D'UNE MÉTHODE GLOBALE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AVEC LES ANALPHABÈTES,	documents produits par une équipe du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.
Prix:	sans frais
Commande:	Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, 2356, rue Centre, Pointe St-Charles, Montréal (Québec), H3K 1J7
Thème:	ce document propose un ensemble de techniques et d'exercices pour l'apprentissage de la lecture auprès d'analphabètes complets.

POUR UNE APPROCHE DYNAMIQUE EN ALPHABÉTISATION: RECUEIL DE SCÉNARIOS,	documents produits par l'organisme régional de développement Educo-témis, à la commission scolaire Lac Témiscamingue.
Prix:	à déterminer
Commande:	Commission scolaire Lac Témiscamingue, Service de l'éducation des adultes, a/s M. Yvon Rodrigue, C.P. 190, St-Bruno-de-Guigues (Québec), J0Z 2G0
Thème:	dix scénarios développés à partir de situations quotidiennes auxquelles les analphabètes sont souvent confrontés. Ce recueil a été préparé en collaboration avec deux monitrices en alphabétisation. Ce document s'adresse à des animatrices et monitrices en alpha.
LIRE, ECOUTER, PARLER, ÉCRIRE,	documents produits par un groupe de formateurs de la Commission scolaire régionale de Chambly.
Prix:	le prix varie selon les documents. Environ 15$ à 25$ par série.
Commande:	Commission scolaire régionale de Chambly, a/s Claude Chénier Secteur organisation, 25, Chemin de Chambly, Longueuil, J4H 3L2
Thème:	le matériel produit est considérable: . 6 cahiers thématiques plus un guide du formateur, pour le niveau # 301; . 14 cahiers thématiques plus un guide du formateur, pour chaque niveau de # 302-303; . 8 cahiers thématiques pour chaque niveau de # 304-305.

UNE APPROCHE FONCTIONNELLE POUR L'ALPHABETISATION DES IMMIGRANTS,	documents produits par Doris Weber et Aloyse Freitag.
Prix:	sans frais
Commande:	Ministère de l'Immigration a/s Micheline Benoit Direction de l'information 355, rue McGill, Montréal (Québec), H2Y 2E8
Thème:	cette approche vise une alphabétisation de survie: permettre à des immigrants nouvellement arrivés au Québec, de vivre ici, de se débrouiller dans notre vie urbanisée, etc. Le matériel comprend 7 dossiers malléables.
ALPHABÉTISATION POPULAIRE EN MILIEU RURAL: UN CAS TYPE,	document produit par la Coopérative des services multiples de Lanaudière.
Prix:	sans frais
Commande:	Equipe d'aide au développement a/s Nicole Pothier 600 Fullum, 10e étage Montréal (Québec), H2K 4L1
Thème:	une démarche d'alphabétisation à l'intérieur d'un projet coopératif.

VIDÉOGRAPHIE SUR L'ALPHABÉTISATION

Tous les documents recensés sont disponibles pour la vente, aux conditions indiquées (en 1981).

La plupart sont aussi disponibles pour le prêt, soit à la maison de production, soit aux adresses suivantes:

- Ministère de l'Education
  Direction générale de l'éducation des adultes
  a/s Lyson Paquette
  1035, rue de Lachevrotière, 21e étage
  Québec, G1R 5A5
  Tél: 643-3443 (418)

- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation
  a/s Tour de lire
  1475, avenue Bourbonnière
  Montréal, H1W 3N3
  Tél: (514) 521-2075

POUVEZ-VOUS LIRE CECI ? (1981) - 14mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production de la Télévision communautaire de la région Amiante (TUCRA) avec la collaboration de la CSR Amiante.

Prix: 60 dollars

Commande: TUCRA
37, rue Notre-Dame sud
Thetford Mines (QUEBEC), G6G 2J6
Tél: (418) 338-8444

Thème: l'animateur du projet d'alphabétisation de la commission scolaire régionale Amiante, des formateurs et des étudiants adultes présentent leur nouvelle expérience, en toute simplicité.

AS-TU VU, C'EST ÉCRIT ? (1981) - 13mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), avec la collaboration de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), du ministère de l'Education.

Prix: 60 dollars (incluant un guide pour animateur et un jeu de photos des mots clés).

Commande: Service de l'éducation des adultes
a/s Fernand Benoit
CECM
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal (Québec), H1X 3B3
Tél: (514) 525-6311 - poste 633

(Pour le prêt: s'adresser à M. Fernand Benoit, CECM)

Thème: un homme, alphabétisé mais distrait, a rendez-vous à l'hôpital, en consultations externes. On le retrouve dans le métro, dans l'autobus, dans les couloirs de l'hôpital, à la pharmacie, dans un restaurant.

Se présente comme un outil d'apprentissage dans une perspective d'alphabétisation fonctionnelle, en référence aux réalités immédiates de la vie quotidienne.

LETTRE MORTE (1981) - 30mn, film 16mm couleur ou vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production de la Direction générale des moyens d'enseignement (DGME), ministère de l'Education, gouvernement du Québec.

Prix: À déterminer

Commande:
DGME
Secteur distribution
a/s Ronald Gagné
Ministère de l'Education
600 Fullum, 3e étage
Montréal, H2K 4L1
Tel: (514) 873-3078

Thème: Roger, Gilles et Sylvie, trois travailleurs québécois, analphabètes racontent les difficultés qu'ils rencontrent à l'école, au travail, avec les amis, la famille...

UNE FLEUR QUI A MAL À L'OEIL (1981) - 26mn, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre d'animation et de production audio-visuelles (CAPAV) de la CSR des Laurentides.

Prix: 60 dollars

Commande:
CAPAV
a/s Claude Savard
CSR des Laurentides
2, rue St-Joseph
Ste-Agathe des Monts, J8C 1X4
Tel: (819) 326-0333, ext. 57

Thème: Comment on devient analphabète à l'école. Des enfants d'une "classe spéciale" racontent comment ils vivent leur relégation dans la marginalité scolaire, expriment ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas et ce qu'ils aimeraient... si l'école était différente...

SÉMINAIRE ALPA 80 SUR L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE (1981) - 50mn, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre d'animation et de productions audio-visuelles (CAPAV) de la CSR des Laurentides avec la collaboration de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) au ministère de l'Education.

Prix: 60 dollars

Commande:

CAPAV
a/s Claude Savard
CSR des Laurentides
2, rue St-Joseph
Ste-Agathe des Monts, J8C 1X4
Tel. (819) 326-0533, ext. 57

Thème: un document idéologique et un portrait de famille du premier rassemblement, à Val Morin (novembre 1980), des groupes populaires en alphabétisation. Les participants en ateliers discutent de la conscientisation, de l'alphabétisation des immigrants, de l'autonomie et du financement des groupes, du bénévolat, de l'alphabétisation des travailleurs...

UNE AUTRE SOLITUDE (1980) - 45mn, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre audio-visuel de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ), avec la collaboration de la CSR Jean-Talon.

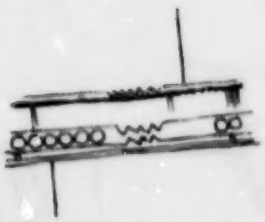
Prix: 60 dollars

Commande:

Centre audio-visuel de la CECQ
1160, rue Bourlamarque
Québec, G1R 2P7
Tel: (418) 688-3266

Thème: Le dépistage, l'animation et le recrutement dans un processus de préalphabétisation à la commission scolaire régionale Jean-Talon. Un animateur raconte son expérience, présente des situations de terrain ainsi que ses interlocuteurs qui joindront une classe d'éducation de base en milieu institutionnel.

Je vous s
bien recon
d'avoir l'o
dans les plu



«S'il est une constante parmi tous ces textes, elle est dans une démarche qu'on a appelée alphabétisation populaire...

On part de droits théoriques universels, droits des individus et droit des collectivités; on découvre que certains droits élémentaires, dont celui à l'éducation et au savoir, sont refusés et refoulés d'une façon constante et non pas accidentelle; on cherche à comprendre les mécanismes de l'exclusion, ceux du refoulement et de leur transmission, autant par la recherche historique que par les rencontres et les échanges réels; on entame la critique des pratiques dominantes de l'instruction et de la relégation instructive et, ce faisant, on cherche et on engendre des alternatives organiques d'action culturelle; on s'essaie, on crée des approches, des rencontres, des échanges, des méthodes, des outils avec des morceaux neufs ou de récupération; on expérimente, on observe, on s'autocritique, on fête, on recommence si la subvention est renouvelée; on raconte sa propre expérience, on l'écrit, on assemble puis on se rassemble, en séminaire; on crée finalement un rassemblement des groupes populaires d'alphabétisation, un bulletin de liaison; on publie les réflexions critiques de ces expériences...»

Le présent ouvrage collectif participe au mouvement global de cette aventure et vise à la faire mieux connaître.

8182-781

38-1205